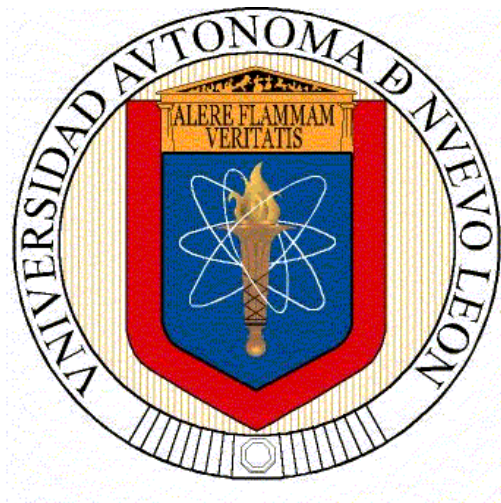


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



TESIS

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

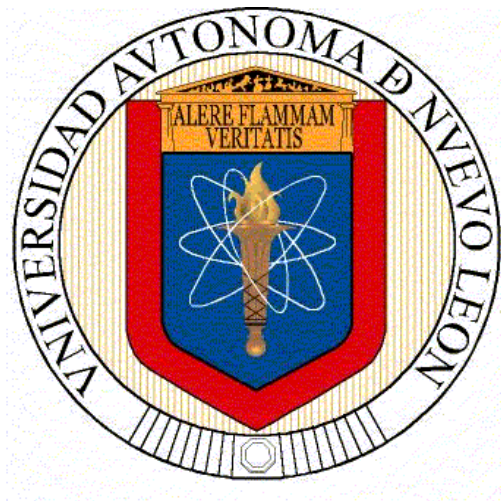
PRESENTA

EMMANUEL DÍAZ DEL ÁNGEL

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS
COMPARADAS DE BIENESTAR SOCIAL**

JUNIO, 2017

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**



TESIS

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA

EMMANUEL DÍAZ DEL ÁNGEL

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICAS COMPARADAS DE
BIENESTAR SOCIAL**

ASESORA

DRA. CLAUDIA CAMPILLO TOLEDANO

JUNIO, 2017



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

FTSDH-D-ET-01

CARTA ACEPTACIÓN DE TESIS

Los suscritos miembros de la Comisión de Tesis de Doctorado del

Mtro. Emmanuel Díaz Del Ángel

Hacen Constar que han evaluado la Tesis "**Las representaciones sociales del docente de educación media superior**" y han dictaminado lo siguiente:

	APROBADA	RECHAZADA	DIFERIDA	FIRMA
Dra. Claudia Campillo Toledano	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dr. José Baltazar García Horta	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dra. Sandra Elizabet Mancinas Espinoza	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dr. Héctor Augusto Mendoza Cárdenas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dr. Alejandro Francisco Román Macedo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

En vista de lo cual, hemos decidido APROBAR esta tesis y damos nuestro consentimiento para que sea sustentada en examen de grado del Doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social.

Vo.Bo.

MTS. Ana María Contreras Ramírez
Subdirectora de Estudios de Posgrado
Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano UANL



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
Y DESARROLLO HUMANO
SUBDIRECCIÓN DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

San Nicolás de los Garza N.L. a 07 de Abril de 2017



Visión
2020
UANL
"Educación de clase mundial,
un compromiso social"

Cd. Universitaria, C.P. 66455
San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México
Tels. (81) 8352 1309, 8376 9177
8352 9511, 8376 5358, 8329 4000 ext. 7690 (Dirección)

Dedicatoria

Dedico este trabajo, sobre todo: A mi madre, Sabina del Ángel Vázquez, por todo su ejemplo. A mi hermana, María del Pilar, por todo lo que me ha enseñado.

También lo dedico a mis hermanos Juan José, Marco Antonio, Martín, por el apoyo mostrado en mis años de universitario.

Por último, a mis sobrinos: Jesús Emmanuel; Adriana y José Adrian; Juan Antonio, Marco Leopoldo, María Carolina, Jonathan Concepción y Ángel de Jesús; y finalmente, Josué. Crean en sí mismos y en lo que pueden lograr.

Agradecimientos

A mi familia, por el apoyo en todos estos años que he estado lejos de mi ciudad natal.

Al maestro Mario A. Aguilera Mejía, quien no ha dejado de ser un ejemplo a seguir por ser cúmulo de experiencias y enseñanzas, y quien me ha honrado con su amistad.

A mi tío Miguel Díaz Olivo, por sus conversaciones.

A Wenli Chan (Wendy Lizeth Marrufo Rojas), por su incansable apoyo en los últimos meses de elaboración de esta tesis.

A mi Padawan, Janis Patricia Martínez Rodríguez, quien fue parte importante en el apartado del marco teórico, cuyo capítulo le dedico.

A mis amigas: María Vianey Barrett Encizo, por todo su afecto mostrado en estos años; a Érika Jasso, por la amistad y confianza otorgada; a Karla Salazar Serna, por sus ánimos constantes. Su incesante apoyo y muestras de amistad siempre fueron motivacionales en momentos difíciles.

A mis alumnos de la Universidad Emiliano Zapata. En gran parte gracias a ellos no dejo de aprender.

A la Dra. Claudia Campillo Toledano, por compartir sus experiencias y conocimientos, por saber impulsar este trabajo y por su amistad.

A Karla C. Dávila Casas. Sus charlas fueron de gran ayuda para poder retomar este trabajo tesístico y llevarlo a su fin.

A Laura Karina Castro Saucedo, por su asesoría en el apartado estadístico.

A todos mis maestros, quienes a lo largo de mis años como estudiante me han enseñado mucho y procuro seguir sus buenos ejemplos con mis propios alumnos; incluso a aquellos faltos de vocación, quienes me han enseñado lo que no debo hacer.

Gracias también a CONACYT por el apoyo prestado durante este doctorado.

Resumen

La educación, como derecho, representa innumerables retos en cuanto a decisiones gubernamentales y políticas sociales, en sus diferentes niveles y ámbitos. En el caso de la tesis “Las representaciones sociales del docente de Educación Media Superior”, el interés se dirige al nivel medio superior (bachillerato), y más específicamente, al papel del maestro.

A partir de la decisión tomada por parte del Estado de que este nivel educativo debía ser obligatorio, surgieron inquietudes acerca de, por ejemplo, la infraestructura, los recursos, la preparación y actualización del docente, entre otros. A esto se le aúna el que, de acuerdo a varios autores, el nivel del bachillerato es uno de los que cuenta con más limitantes y descuido por el presupuesto que se le destina, así como por las distintas modalidades en las que el bachillerato se ofrece, que son desarticuladas y dispersas.

Dado que el interés recayó en conocer las representaciones sociales del docente, el procedimiento para realizar la tesis fue, primero que nada, revisar en qué consistía la EMS, así como el perfil del docente solicitado; después, se realizó una revisión bibliográfica en donde se comentaron algunas investigaciones referentes a este tema; si bien algunas se dirigían a la cuestión de la reprobación o a las reformas (que son tópicos de interés), lo primordial en esta tesis era referente a conocer las actitudes del maestro.

Para ello, se propuso en los objetivos analizar las representaciones sociales del docente, así como conocer y contrastar las distintas representaciones que había en tres distintos tipos de bachillerato: el de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), el del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el de la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ), partiendo del supuesto que los resultados serían distintos entre sí.

En ese sentido, en el trabajo de campo se tuvieron unos acercamientos mediante pequeñas entrevistas realizadas en bachillerato público, y dos grupos focales, uno de una escuela pública y otro de escuela privada, para de esta forma complementar lo encontrado en la revisión bibliográfica e ir armando un cuestionario con una escala tipo Likert, con miras a aplicarlo en las mencionadas instituciones.

Asimismo, se partió, en el marco teórico, de un análisis macrosocial, comentando sobre todo puntos relevantes de la teoría de Émile Durkheim, para ver la influencia de la sociedad en las instituciones educativas, poniendo atención a varios términos de este autor, tales como: anomia, hecho social, patología, representaciones colectivas, entre otros. El término representaciones sociales se puso como un agregado para distinguirlo de las representaciones colectivas, en aras de explicar los distintos puntos de vista de los docentes de las tres instituciones.

En el capítulo referente al análisis y discusión de datos, se mencionan los resultados encontrados; a saber: 1) que el docente no toma decisiones de cuestiones que le atañen, sobre todo en lo referente a las reformas educativas, así como las carencias que tiene en cuanto a herramientas didácticas y pedagógicas, cuestión encontrada en las entrevistas, grupos focales y cuestionario; 2) que los puntos en común de los grupos focales con docentes de escuela pública y privada son sobre todo su descontento en cuanto a las reformas y la manera en que se ven a sí mismos, si bien los de la institución privada comentan que tienen un poco más de libertad de cátedra en cuanto al manejo de sus tiempo y contenido; 3) y finalmente, que sí

hubo representaciones sociales distintas en los tres tipos de instituciones en los que se aplicó el cuestionario respecto a cómo el docente se ve a sí mismo, al alumno, a la institución o a las reformas implementadas.

Cabe aclarar que, por lo general, los docentes del bachillerato ofrecido por parte de la UANL fueron quienes en sus respuestas mostraron más descontento en cuanto a la realidad educativa; los docentes del CONALEP fueron los que mostraron más conformidad con las dimensiones del mencionado cuestionario, y finalmente, que la PEZ mantiene una postura casi igualitaria, tanto de conformidad con sus actitudes, como con cierto nivel de crítica hacia sí mismos, su escuela y sus alumnos.

Hallados estos resultados, se procedió a concluir que, si bien hay una inconformidad general por parte de los docentes, como se vio en el análisis estadístico tomando en cuenta todas las respuestas del cuestionario, sí se encontró que, comparadas, las diferencias en las respuestas entre las tres instituciones con frecuencia fueron significativas. Esto llevó a proponer que, si bien hay un peso estructural que influye en la postura de los distintos tipos de bachillerato ofrecido (representación colectiva), la misma institución en la que se labora tiene una visión o comportamiento que influye la visión de los docentes (representaciones sociales).

Se finalizó la tesis poniendo un comentario sobre teoría social crítica, en donde se menciona el papel que tiene el Estado sobre los planes y programas de estudio, y sobre lo que considera prioritario en la educación, en donde se ve al docente más bien como un técnico o asalariado (los docentes como “proletarizados”), coartando sus aportaciones a pesar de que son quienes viven de cerca las problemáticas de la escuela.

Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Introducción	1
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES	3
1.1 La Educación Media Superior	3
1.2 Sobre el docente de la Educación Media Superior	4
1.3 La Educación Media Superior y el docente	7
1.4 La formación docente en la Educación Media Superior	11
1.4.1 ¿Qué hacer en la formación docente?	13
1.4.2 Investigaciones sobre formación docente	14
1.4.3 De la formación docente a la formación continua	18
1.5 Objetivos de la investigación	24
1.5.1 Objetivo general	24
1.5.2 Objetivos específicos	25
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	26
Introducción	26
2.1 Algunos elementos sobre el estructuralismo	27
2.1.1 La estructura	27
2.1.2 La institución	29
2.1.3 Sobre los estudios sociológicos en educación desde el estructuralismo	30
2.2 Algunos elementos de la teoría de Émile Durkheim	33
2.2.1 La educación	33
2.2.2 El hecho social	34
2.2.3 La patología	35
2.2.4 La anomia	36
2.2.5 Las representaciones colectivas y las representaciones sociales	37
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	44
Introducción	44
3.1 Entrevista	45

3.2 Grupo focal.....	46
3.3 Escala tipo Likert	47
3.4 Muestreo.....	48
3.5 Procedimiento estadístico.....	50
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS	52
4.1 Descripción de datos generales	52
4.1.1 Preparatorias.....	53
4.1.2 Sexo.....	55
4.1.3 Edad.....	55
4.1.4 Materias impartidas actualmente.....	57
4.1.5 Formación profesional.....	58
4.1.6 Años de experiencia	60
4.2 Puntaje Z en la escala	61
4.2.1 Aceptación y negación de toda la escala	61
4.2.2 Aceptación y negación de la dimensión <i>Características del docente</i>	63
4.2.3 Aceptación y negación de la dimensión <i>Principales problemas de la Educación Media Superior</i>	64
4.2.4 Aceptación y negación de la dimensión <i>Experiencia con los alumnos</i>	66
4.2.5 Aceptación y negación de la dimensión <i>Reformas académicas</i>	68
4.2.6 Aceptación y negación de la dimensión <i>Formación continua</i>	69
4.2.7 Aceptación y negación de la dimensión <i>Vocación y profesión</i>	70
4.3 Asociación de variables.....	71
4.3.1 Dimensiones <i>Experiencia con los alumnos</i> y <i>Reformas académicas</i>	71
4.3.2 Dimensiones <i>Experiencia con los alumnos</i> y <i>Formación continua</i>	73
4.3.3 Dimensiones <i>Reformas académicas</i> y <i>Formación continua</i>	75
4.3.4 Dimensiones <i>Formación continua</i> y <i>Vocación y profesión</i>	77
4.4 Tipo de preparatoria y datos generales.....	79
4.4.1 Tipo de preparatoria y formación profesional	79
4.4.2 Tipo de preparatoria y estudios de posgrado.....	81
4.4.3 Tipo de preparatoria y años de experiencia.....	83
4.4.4 Tipos de preparatoria y actitud hacia la escala.....	85

4.4.5 Tipo de preparatoria y actitud hacia los Principales problemas de la Educación Media Superior	85
4.4.6 Tipo de preparatoria y actitud hacia la Experiencia con los alumnos	86
4.4.7 Tipo de preparatoria y actitud hacia Reformas académicas	87
4.5 Relación entre representaciones y características sociodemográficas.....	87
4.5.1 Sexo y posgrado	88
4.5.2 Sexo y Formación continua.....	89
4.5.3 Edad agrupada y Posgrado	90
4.5.4 Edad agrupada y Experiencia en la docencia	91
4.5.5 Años de experiencia e Institución que brinda el servicio	93
4.5.6 Años de experiencia y Formación profesional	94
4.5.7 Años de experiencia y Tener un posgrado	96
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS DATOS.....	98
Introducción	98
5.1 Primeros acercamientos al campo	98
5.1.1 Entrevistas	98
5.1.2 Grupo focal.....	99
5.2 Encuesta final	111
5.3 Postura crítica.....	117
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	122
LISTA DE REFERENCIAS	128
ANEXO I. CONCEPTOS DEL APARTADO DE METODOLOGÍA	139
ANEXO II. GUÍA DE ENTREVISTA CON DOCENTES	147
ANEXO III. GUÍA DE GRUPO FOCAL	148
ANEXO IV. ESCALA TIPO LIKERT. PRUEBA PILOTO	149
ANEXO V. ESCALA TIPO LIKERT FINAL.....	155

ÍNDICE DE FIGURAS Y CUADROS**Figuras**

Figura 1	29
Figura 2	143
Figura 3	143
Figura 4	143

Cuadros

Cuadro 1	100
Cuadro 2	110
Cuadro 3	110

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Alpha de Cronbach de la prueba piloto	48
Tabla 2 Tipo de preparatoria	53
Tabla 3 Sexo de la muestra total	55
Tabla 3.1 Sexo de la muestra por preparatoria	55
Tabla 4 Edad de la muestra	56
Tabla 4.1 Edad agrupada de la muestra	56
Tabla 5 Materias impartidas actualmente	57
Tabla 6 Formación profesional	59
Tabla 7 Años de experiencia	60
Tabla 8 Chi cuadrada de la postura general hacia la escala por tipo de preparatoria	62
Tabla 9 Chi cuadrada de la dimensión	
<i>Principales problemas de la Educación Media Superior</i>	66
Tabla 10 Chi cuadrada de la dimensión <i>Experiencia con los alumnos</i>	67
Tabla 11 Chi cuadrada de la dimensión <i>Reformas académicas</i>	69
Tabla 12 Referencias cruzadas entre <i>Experiencia con los alumnos</i> y	
<i>Reformas académicas</i>	72
Tabla 12.1 Chi cuadrada del cruce <i>Experiencia con los alumnos</i> y	
<i>Reformas académicas</i>	72
Tabla 12.2 Correlación entre <i>Experiencia con los alumnos</i> y <i>Reformas académicas</i>	73
Tabla 13 Referencias cruzadas entre <i>Experiencia con los alumnos</i> y	
<i>Formación continua</i>	73
Tabla 13.1 Chi cuadrada del cruce <i>Experiencia con los alumnos</i> y	
<i>Formación continua</i>	74
Tabla 13.2 Correlación entre <i>Experiencia con los alumnos</i> y <i>Formación continua</i>	75

Tabla 14 Referencias cruzadas entre <i>Reformas académicas</i> y <i>Formación continua</i>	75
Tabla 14.1 Chi cuadrada del cruce <i>Reformas académicas</i> y <i>Formación continua</i>	76
Tabla 14.2 Correlación entre <i>Reformas académicas</i> y <i>Formación continua</i>	76
Tabla 15 Referencias cruzadas entre <i>Formación continua</i> y <i>Vocación y profesión</i>	77
Tabla 15.1 Chi cuadrada del cruce <i>Formación continua</i> y <i>Vocación y profesión</i>	78
Tabla 15.2 Correlación entre <i>Formación continua</i> y <i>Vocación y profesión</i>	78
Tabla 16 Tipo de preparatoria y <i>Formación profesional</i>	80
Tabla 16.1 Chi cuadrada de tipo de preparatoria y <i>Formación profesional</i>	80
Tabla 17 Tipo de preparatoria y estudios de posgrado	81
Tabla 17.1 Chi cuadrada de preparatoria y estudios de posgrado	82
Tabla 17.2 Informe de diferencia de medias entre instituciones y tener un posgrado	82
Tabla 18 Tipo de preparatoria y Años de experiencia	83
Tabla 18.1 Chi cuadrada de Tipo de preparatoria y Años de experiencia	84
Tabla 18.2 Informe de diferencia de medias de Tipo de preparatoria y Años de experiencia	84
Tabla 19 Informe de diferencia de medias de Tipo de preparatoria y Actitud hacia la escala	85
Tabla 20 Informe de medias de Tipo de preparatoria y actitud hacia los Problemas de la Educación Media Superior	86
Tabla 21 Informe de medias de Tipo de preparatoria y actitud hacia la Experiencia con los alumnos	86
Tabla 22 Informe de medias de Tipo de preparatoria y actitud hacia las Reformas educativas	87
Tabla 23 Sexo y posgrado	88
Tabla 23.1 t de Student entre Sexo y Tener un posgrado	88

Tabla 24 Sexo y formación continua	89
Tabla 24.1 t de Student de Sexo y Formación continua	90
Tabla 25 Edad agrupada y Posgrado	90
Tabla 25.1 Chi cuadrada de Edad agrupada y Posgrado	91
Tabla 26 Edad agrupada y Experiencia en la docencia	92
Tabla 26.1 Chi cuadrada de Edad agrupada y Experiencia en la docencia	92
Tabla 27 Años de experiencia e Institución que brinda el servicio	93
Tabla 27.1 Chi cuadrada de Años de experiencia e Institución que brinda el servicio	94
Tabla 28 Años de experiencia y Formación profesional	94
Tabla 28.1 Chi cuadrada de años de experiencia y Formación profesional	95
Tabla 29 Años de experiencia y Tener un posgrado	96
Tabla 29.1 Chi cuadrada de Años de experiencia y Tener un posgrado	97

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Distribución de escalas por el total de preparatorias	54
Gráfica 2 Distribución total por tipo de preparatorias	54
Gráfica 3 Porcentaje de acuerdo a los grupos de edad	57
Gráfica 4 Porcentajes de acuerdo a clases impartidas	58
Gráfica 5 Porcentajes de acuerdo a tipo de posgrado	60
Gráfica 6 Postura general hacia la escala	62
Gráfica 6.1 Porcentaje de la postura general hacia la escala por tipo de preparatoria	63
Gráfica 7 Postura de la dimensión <i>Características del docente</i>	64
Gráfica 8 Postura de la dimensión	
<i>Principales problemas de la Educación Media Superior</i>	65
Gráfica 8.1 Porcentaje de la dimensión <i>Principales problemas de la</i>	
<i>Educación Media Superior</i> por tipo de preparatoria	65
Gráfica 9 Postura de la dimensión <i>Experiencia con los alumnos</i> por preparatoria	66
Gráfica 9.1 Porcentaje de la dimensión <i>Experiencia con los alumnos</i> por preparatoria	67
Gráfica 10 Postura de la dimensión <i>Reformas académicas</i>	68
Gráfica 10.1 Porcentaje de la dimensión <i>Reformas académicas</i> por preparatoria	69
Gráfica 11 Postura de la dimensión <i>Formación continua</i>	70
Gráfica 12 Postura de la dimensión <i>Vocación y profesión</i>	71

Introducción

La Educación Media Superior (EMS) es un nivel educativo que, para algunos, luce descuidado y con poco apoyo presupuestal por parte del sistema educativo nacional, ya que los currículos se encuentran con poca actualización en sus contenidos y metodología, y esto provoca que no haya una formación integral hacia los alumnos; además, la planta del profesorado está conformada por profesionistas, con una carrera universitaria, pero con carencias en la formación docente (Cruz García, 2007).

Según Cruz García (2007), no se trata de dudar ni de poner en entredicho los conocimientos que los docentes tienen, ya que es un requisito que éstos sepan sobre los contenidos de la asignatura; más bien, se trata de las habilidades que poseen para poder comunicar la información de las materias a los alumnos. Su formación profesional les puede otorgar el dominio del contenido, pero no las habilidades y capacidades para transmitirlo.

Ha habido intentos de hacer un diagnóstico sobre lo que ocurre en la Educación Media Superior, como el documento Bachillerato en México para el siglo XXI (2009), el cual menciona la desarticulación de ésta, por los más de cien planes de estudio, dispersos y sin conexión, y por no cubrir los intereses del joven, al ser el bachillerato un sector no muy tomado en cuenta en las políticas públicas de México.

Según los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (Dirección General de Bachillerato, 2013), algunos de los atributos del docente deben ser los siguientes: habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis, aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo, autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo, manejo de teorías y conocimiento de la evolución del campo disciplinario, conocimiento de las características psicológicas de los alumnos, comunicación pertinente con el estudiante, generación de ambiente de respeto y confianza para mostrar aprecio a la población estudiantil, etc. En otras palabras, se refiere a prácticas pedagógicas que debe poseer, pero que no necesariamente conoce.

Es importante mencionar, por otro lado, que en los salones de clase los alumnos son agentes que permutan, es decir, no se quedan estáticos; el hecho de que se haya firmado el decreto que afirma la obligatoriedad de las preparatorias da pie a pensar que hay que poner atención a ciertos elementos, tales como la cobertura¹ o la calidad. Las reformas en cuanto al contenido y la preparación del docente son ejemplo de ello, así como lo que se refiere a su formación.

¹ Esa cobertura será gradual, a cubrirse en el año 2022, de acuerdo a la L Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas-Capítulo EMS (2014).

Los motivos que se aducen para explicar lo que sucede en la Educación Media Superior son múltiples, y van desde la calidad de los planes y programas de estudio hasta las instituciones, incluyendo la labor del docente, de cuyas tareas se puede mencionar su calidad expositiva, lo que depende, a su vez, de su formación. En este trabajo se dará importancia a este último aspecto, para ver algunas de las diversas problemáticas relevantes para el docente, y sobre todo, se intentará conocer las representaciones sociales de éste con respecto a diversos elementos que se encuentran presentes en su labor profesional.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES

1.1 La Educación Media Superior

De acuerdo al artículo 37 de Ley General de Educación (2015), la Educación Media Superior se refiere al nivel de bachillerato y sus niveles equivalentes, así como a la educación profesional que no requiere bachillerato y equivalentes, cuyo sistema debe tener un marco curricular común a nivel nacional, con revalidación y reconocimiento de estudio entre las diversas opciones.

Según el documento La Educación Media Superior en México (2011), la educación es un derecho, como lo menciona la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por lo que en México se declaró la obligatoriedad en educación en sus distintos niveles en diversas épocas (primaria en 1917, secundaria en 1993 y preescolar en 2002), con la intención de garantizar no solamente la igualdad en el acceso, sino también en el logro efectivo de los aprendizajes.

Si bien ha habido avances en cuestión de cobertura y reducción de desigualdades, también es necesario atender problemas de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento; es en ese contexto en que se estableció la propuesta, en el año 2010, de la Educación Media Superior como obligatoria, con la intención de (a) construir una sociedad justa, educada y próspera, (b) construir desarrollo económico, superar la pobreza, fortalecer la democracia, etc., (c) fortalecer la competitividad individual y colectiva, (d) disminuir la vulnerabilidad de los jóvenes, (e) desarrollar el potencial de los jóvenes para que sean adultos responsables, productivos y ejemplares, entre otros (La Educación Media Superior en México, 2011).

Los legisladores reconocen que será necesario establecer una mayor disposición presupuestaria, tanto en recursos humanos y materiales como en infraestructura y equipamiento suficiente. Asimismo, advierten que habrá de tenerse en consideración la

formación y contratación del personal docente y directivo idóneo. Por supuesto, entienden que lo anterior requerirá de un financiamiento en el que concurran recursos federales y estatales de forma sustantiva, aunque no se especifican montos ni mecanismos de participación (La Educación Media Superior, 2011, p.19).

La cuestión de la obligatoriedad de la Educación Media Superior tiene diversas aristas; en lo que concierne a este trabajo, el interés se decanta por el papel que tendrá el maestro, del cual, como recién se mencionó, debe tomarse en cuenta qué tipo de preparación tiene. A la par, se desprenden otras cuestiones que afectan a éste, como los planes y programas de estudio, y la oportunidad que él tiene de decidir sobre estos aspectos. Es importante, en ese sentido, considerar quién es el docente de la Educación Media Superior y qué características posee.

1.2 Sobre el docente de la Educación Media Superior

Vidales (2009), en una investigación cuantitativa realizada con alumnos de este nivel, concluyó que, al menos desde la perspectiva de los alumnos, la reprobación se debía a la mala exposición del profesor, pues en muchos casos el docente no domina los contenidos, no sabe cómo enseñar, o simplemente no les agrada la forma de trabajar o de ser del docente. De esta forma, de acuerdo a este estudio, se rescata que desde la perspectiva de los estudiantes, los elementos de importancia son los contenidos enseñados, las técnicas de enseñanza y la actitud del profesor, en el sentido de que son elementos a los que ellos ponen atención.

Vidales (2009) también menciona que entre las multidimensiones que hay para el fracaso escolar se distinguen las siguientes: la poca articulación en los contenidos, la insuficiencia de medios para atender a más población, y si bien comenta que hay que hacer lectura de estos fenómenos clave, hace énfasis en el papel del docente, pues los profesores deben cumplir su función como educadores al desempeñar su rol como guía, orientador y facilitador del aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, Tatto y Vélez (1999) mencionan que el maestro es el medio por el cual los alumnos encuentran sentido a las experiencias de aprendizaje; sin embargo, si éste no tiene un conocimiento sistemático de sus propias estrategias, puede afectar a la calidad de la educación otorgada. Esto lleva a pensar sobre la conveniencia de poner atención a la tarea del maestro, es decir, a su comportamiento en el aula, para conocer la forma en que proporciona el contenido de los programas de estudio, no sólo en lo que se refiere a sus conocimientos, sino también a la forma en que los brinda; Vidales (2009), por ello, habla del nivel de profesionalización que el docente debe tener.

Asimismo, Paredes Chavarría (1995) dice que el profesor mismo debe ser un crítico constante de su propia cátedra y debe enseñar a crear conocimiento, ya que incluso puede menospreciar el conocimiento pedagógico, utilizar herramientas sin reflexión, y en el mejor de los casos, pone más atención al contenido. Por otro lado, aunque el desempeño en la práctica docente puede mejorar con el tiempo y forma parte del aprendizaje continuo, esta mejora no sólo depende de eso, ya que los profesores interpretan sus experiencias prácticas y van formando su identidad profesional (Contreras et al., 2010).

Bellei (2000), por su parte, habla de la necesidad de formar a la juventud para el futuro, lo que afecta de forma directa el trabajo del docente, pero al empezar ya este futuro a manifestarse por el crecimiento de la información y el conocimiento, con efectos en la cultura, se hace presente el replanteamiento del papel del profesor.

Se dijo poco antes que en la educación hay cambios constantes, y la actualización, la puesta al día, no solamente en los contenidos sino también en lo que significa trabajar con jóvenes, es de relevancia para poder realizar las acciones que se necesitan. A pesar de las reformas que ha sufrido, el sistema escolar continúa con formas de organización propias del pasado, y si la educación se ha masificado y los alumnos se han vuelto más heterogéneos, los arreglos son importantes (Bellei, 2000).

Todos estos son factores que deben ser tomados en cuenta por el profesor al impartir sus clases, y al mismo tiempo, tiene que valorar ciertos elementos:

- 1) A nivel curricular (lo que se busca enseñar), pues hay falta de pertinencia, así como pobreza de objetivos y contenidos.
- 2) A nivel pedagógico (enseñanza y evaluación), por el trabajo que se sigue haciendo con la memorización, con la poca diversidad metodológica y en ocasiones con la carencia de recursos.
- 3) A nivel de resultados (lo que se logra), por los bajos niveles de aprendizaje en áreas del currículo e irrelevancia en lo aprendido (Bellei, 2000).

Hay elementos que pueden identificarse respecto a cómo el maestro hace o debe hacer su tarea, pero si, como menciona López Bonilla (2006), actúan de acuerdo a su sistema de creencias, es decir, a las suposiciones, ideologías y percepciones de los sujetos, no de acuerdo a conocimientos, se corre el riesgo de no cumplir de forma óptima como docente ya que, aun y cuando se hagan ciertas recomendaciones, si éste no cuenta con la suficiente preparación, formación, actualización, seguirá actuando o haciendo mejoras de acuerdo a lo que le dictan sus propias vivencias o experiencias propias, las cuales no son desechadas como algo negativo

per se, pero no puede juzgarse la realidad simplemente a partir de una postura subjetiva (García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña, 2008).

En lo que se refiere al trato con los alumnos, puede traerse a colación otra de las cuestiones acerca del comportamiento del profesor en el papel que tiene dentro del aula, pues cuando hay distanciamiento, el docente recurre al argumento de autoridad, del modelo y del poder, en lugar de optar por una estrategia de aproximación, basada en la solidaridad y la complicidad (Camacaro de Suárez, 2008), por lo que puede prevalecer una relación de poder, limitando la participación de los alumnos y con contenidos que no pasan de ser informativos o descriptivos. Cornejo y Redondo (2001), por su parte, hablan sobre la atención que hay que poner a las cuestiones actitudinales y motivacionales para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje.

Surge la pregunta de cuál es el perfil que el docente debe cumplir, ya que institucionalmente se pide que se comporte de cierta manera, pero de acuerdo a algunos de los estudios comentados en este documento, esto puede ser contraproducente en su efecto con los alumnos. Existen ideales para el maestro, que de acuerdo a Remolina de Cleves, Velázquez y Calle M. (2004), son los siguientes: enseñar con autoridad (tener dominio del conocimiento y fuerza moral), tener cultura humanizante, ser dechado de valores humanos, enseñar y formar para la libertad y ser modelo humano con papel axiológico. Sin embargo, ¿qué puede hacerse ante un perfil incluso idealizado del docente cuando la realidad exige ciertas acciones?

Ya Tatto y Vélez (1999) comentaban desde hace algunos años ciertos puntos para mejorar la calidad de las exposiciones; entre ellos, enumeraban el desarrollo de sistemas de información comprensivos para tomar decisiones informadas en relación con la educación de maestros, la insuficiencia en la formación del docente en cuanto a sus conocimientos, habilidades y actitudes para incrementar la calidad de la enseñanza. Asimismo, decían que la docencia se refería a una actividad compleja, que necesitaba un proceso flexible, continuo, sistemático, por lo que la formación de los maestros debía hacerse con tutorías constantes.

Fue en esa década cuando empezó a implementarse el enfoque de competencias, el cual busca no realizar la enseñanza de manera mecánica y repetitiva, sino una educación con aplicación y contextualización del conocimiento, para aprender a aprender (Díaz-Barriga, 2006), entre cuyas ideas centrales se encuentra el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y convivir, buscando mejores procesos en la formación académica (García Retana, 2011).

Andrade Cáceres y Hernández Gallardo (2010) dan cuenta de que, con ese enfoque de las competencias, a partir del ciclo escolar 2008-2009, se procuró la profesionalización de la planta docente, y con ello, que se valoraran en el desarrollo de sus clases ciertos elementos:

- Aprendizaje de tipo significativo, creativo y participativo.
- Construcción colectiva a partir de trabajo de tipo cooperativo y colaborativo.
- Toma en cuenta de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
- Énfasis en la resolución de problemas teóricos y prácticos.
- Docente como facilitador o facilitadora y estudiante como actor principal.
- Se promueve el uso de estrategias que confronten al estudiante o a la estudiante con su realidad, para que busquen explicarla y comprenderla (nivel procedimental, cognoscitivo y actitudinal).
- Estrategias sugeridas: Debates, foros, dinámicas vivenciales, bitácoras grupales, líneas del tiempo, productos integradores.
- Promover la autoevaluación, la independencia y la autonomía (Andrade Cáceres & Hernández Gallardo, 2010, p.495).

Las primeras dos se refieren al cambio en la forma de implementar la clase, donde no solamente el profesor expone los contenidos, sino que debe hacer partícipes a los estudiantes de los temas que se ven. Asimismo, si bien debe tener una preparación de la clase, el punto tres hace referencia a que tiene que haber ajustes por los diferentes ritmos en que los alumnos aprenden.

Por su parte, los puntos cuatro y cinco hacen referencia a la utilidad real que habrá en los contenidos enseñados, y a la labor óptima que puede tener el docente, como facilitador, más que “decidor” de los contenidos. Los siguientes tres puntos hacen referencia a las formas que puede y debe tomar para una mejor comprensión. Nuevamente cabe decir que, aunque en fechas recientes se ha puesto más atención al respecto, queda preguntarse una vez más qué tanto ocurre de estas disposiciones en la realidad.

1.3 La Educación Media Superior y el docente

En el mismo orden de ideas, se tiene que la esencia de la Educación Media Superior, de acuerdo con Hernández Salazar (2009), consiste en brindar oportunidades de aprendizaje con calidad, y en el tercer milenio, con el fenómeno de la globalización, se requiere una transformación que cree las condiciones para una formación integral y continua, donde se incluyan todos los elementos de la educación: el aprendizaje de los alumnos, el ejercicio de los directores, el currículo, el desempeño de los docentes, entre otros factores.

Es importante tener en mente la doble finalidad de este nivel educativo: los elementos para elegir entre las diversas opciones en la educación superior en el caso del bachillerato general, y/o capacitarlo para el ámbito laboral, en el caso del bachillerato técnico, que es lo que la SEP

llama carácter propedéutico y carácter bivalente (Alcántara& Zorrilla, 2010; Documento Base del Bachillerato General, 2011); es decir, en el espacio de la Educación Media Superior existe tanto la posibilidad de continuar desarrollándose académicamente, como de permitir el inicio del desarrollo en lo laboral, e incluso en la vida (Székely Pardo, 2010). En ambos casos, el bachillerato no está exento de pretender hoy una actualización; en palabras de Gutiérrez Gómez (2002), en el contexto de la globalización, el sistema educativo en general tiene que satisfacer los requerimientos formativos y laborales de las nuevas generaciones, y esto incluye a la Educación Media Superior.

Sin embargo, una de las cuestiones del nivel del bachillerato es que es uno de los ámbitos del sistema educativo en México que menos se conoce y que está más desprotegido (Gutiérrez Serón, 2009). Un intento por dar mayor consistencia a la educación ofrecida lo constituye la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), cuyos lineamientos mencionan que debe haber ciertos objetivos propuestos hacia los que se debe avanzar, y que si bien deben contemplarse ciertas competencias y disciplinas, cada modalidad de Educación Media Superior debe definirlas de acuerdo a sus objetivos.

Parte de las propuestas de esta reforma, que abarca cuestiones de un cambio en el plan y programa de estudios y sobre el papel que tienen diversos actores, hablan del papel del docente y de que éste debe actuar con el enfoque de competencias, en un proceso de formación y actualización centrado en el aprendizaje, sin centrarse en la forma tradicional (Reforma Integral de la Educación Media Superior, 2008).

Lo anterior puede ser un tanto problemático, ya que la formación de los docentes de la Educación Media Superiores una de las debilidades del subsistema educativo (Villa Lever, 2010); se sabe que no hay estudios que digan quiénes son los profesores o cuál es su formación, cuestión en parte provocada por la desarticulación, dispersión y heterogeneidad de las modalidades ofrecidas, con programas académicos inconexos, rígidos y con regulaciones excesivas, según Székely Pardo (2010), quien además menciona que los retos centrales para este nivel educativo son la cobertura, la equidad en el acceso a la enseñanza y la calidad, y en el primer y tercer caso, el elemento del docente está presente.

Székely Pardo (2010) comenta también ciertos elementos que deben estar presentes en el perfil del docente, y que se requieren ante las reformas que se están implementando en la Educación Media Superior, entre ellos: la actualización y profesionalización de los docentes; dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo el enfoque de competencias; y ubicar éstos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. La intención es reorientar la dinámica de la enseñanza para que haya un cambio incluso en la relación del docente con el alumno, por lo que su papel en la transformación que se pretende en el futuro próximo de este nivel educativo es fundamental.

Para Hernández Salazar (2009), por lo anterior es necesario que haya esquemas de actualización y mecanismos de motivación para los docentes en las escuelas; al ser el perfil de éstos en la Educación Media Superior diferente al de los maestros de primaria y secundaria, la actualización debe enfocarse en su contexto; en caso contrario, la planta docente continuará siendo insuficiente en sus alcances y logros.

Lo anterior remite, entonces, al perfil solicitado para el docente de la Educación Media Superior, con las capacidades que debe tener; siguiendo a Alcántara y Zorrilla (2010), ha habido una omisión histórica al no existir una oferta en los programas de las universidades para preparar al futuro egresado con habilidades didácticas y pedagógicas, lo que se ve reflejado en el que muchos graduados de carreras universitarias sin relación con la docencia encuentren una salida al desempleo al dedicarse a dar clase, sin saber cómo hacerlo.

A pesar de las intenciones de la reforma integral, hay cuestiones que todavía quedan pendientes de explicar. Alcántara y Zorrilla (2010) mencionan que, de acuerdo a la reforma, el personal docente debe contar con una certificación que acredite una adecuada formación académica y pedagógica para el desempeño de su función, aun y cuando el asunto de su formación sigue siendo una tarea pendiente.

La formación docente, que se imparte hoy en día en el nivel educativo del bachillerato, se caracteriza por capacitaciones específicas, erráticas y relativamente descontextualizadas, es decir, tienen poca conexión con las transformaciones de orden global y su impacto a corto y mediano plazo en lo local. Difícilmente un cambio significativo del currículum, de la evaluación o de cualquier otro campo, eleva fuertemente la calidad educativa, si no se presta también una atención seria, al desarrollo del profesorado y a los principios de juicio y la discreción profesionales (Hernández Salazar, 2009, p.21).

La idea de una evaluación a la Educación Media Superior suena prudente, pero continúa la cuestión sobre cómo esto puede aplicarse al profesorado cuando todavía no hay una forma clara de profesionalización, sin caer en el discurso del deber ser o de la vocación, la cual, aun dándola por sentado, puede no ser suficiente si el docente sigue guiándose por sus creencias o experiencia.

Para ser profesor de este nivel es necesario tener un título universitario, y como se verá, esto no es sinónimo de tener conocimientos pedagógicos, ya que la oferta profesional no incluye

una formación para poder dar clase, y esto se suple, como mencionó Hernández Salazar (2009) con cursos y seminarios enfocados a la enseñanza (Alcántara & Zorrilla, 2010).

En el documento Lineamientos de evaluación docente (2010) se encuentra que, en la evaluación a la reforma emprendida en la Educación Media Superior, debe haber dos indicadores en lo que al profesor compete, para poder corregir las carencias que se tienen en este ámbito, referentes al desarrollo pedagógico y el desarrollo profesional:

1. Desarrollo pedagógico: Comprende la forma en que a través de la enseñanza, el docente promueve el desarrollo de competencias en los alumnos. Este indicador abarca las siguientes actividades docentes: planeación de clase o de secuencias didácticas, desarrollo de clase, evaluación de los aprendizajes y uso de materiales didácticos.
2. Desarrollo profesional: Se refiere a los procesos mediante los cuales el profesor alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía la comprensión de sí mismo, de su rol, los contextos y de la carrera profesional, en otras palabras, para que el docente tenga un crecimiento profesional continuo (Duke y Stiggins, 1990). Contempla las actividades realizadas por el docente en dos modalidades, la primera se refiere a la actualización formal del docente convocada por autoridades educativas como por ejemplo PROFORDEMS², y la segunda hace referencia a la actualización autónoma que realiza el docente de manera independiente para promover su propio desarrollo profesional (Lineamientos de evaluación docente, 2010, p.11).

El hecho de que el enfoque de competencias se establezca de forma general en la educación provoca que se ponga más atención a la formación del docente ya que, como se ha dicho, no existe una formación para éste, pero hacerlo en estas circunstancias con un enfoque que pretende ser innovador puede resultar más complicado.

Si se quiere que el docente sea innovador, creativo, con estrategias de enseñanza, que acompañe al alumnado en sus procesos de construcción de saberes, que utilice las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que promueva un clima favorable en el aula de tipo afectivo y que motive al grupo, parece necesaria una planificación más a fondo que no se quede únicamente en propuestas legisladas. En el mismo sentido, el documento que presenta la RIEMS (2008) menciona más cuestiones referentes al profesor del bachillerato, donde se reconoce que en este nivel educativo hay esfuerzos que, sin embargo, se realizan de manera independiente en los distintos subsistemas.

² Programa de Formación Docente de Educación Media Superior. Se refiere a diplomados convocados por las instituciones de nivel medio superior para formarlos bajo el enfoque de competencias (PROFORDEMS, 2013).

Sin embargo, se encuentra que, aun cuando se reconocen algunas de las carencias del nivel medio superior, solamente se encuentra una enumeración de lo que es un buen docente; por ejemplo, se dice que el profesor deberá contar con conocimientos, habilidades y actitudes para tener clases participativas, fomentando el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos; a partir de su capacitación, deben desarrollar cinco áreas: diseño de procesos de aprendizaje, desarrollo cognitivo y motivacional, métodos y técnicas de aprendizaje, evaluación del aprendizaje y liderazgo educativo, además de la práctica de la evaluación. La pregunta de cómo lograrlo sigue latente.

Gran parte de las tareas necesarias para la profesionalización del docente de la Educación Media Superior no sólo descansa en reformas o en preceptos, sino también en las instituciones que pueden aportar mucho para su formación, y también en el mismo docente, el cual debe estar al menos en disposición de poder cambiar su práctica educativa.

1.4 La formación docente en la Educación Media Superior

Puede verse que uno de los principales tópicos de este documento se refiere a la formación docente. En este apartado, se presenta la enumeración de diversos artículos y documentos que tocan el tema, con miras a que otorguen un atisbo de lo que esta formación significa, así como los resultados que ha habido.

Soto Molina y Tapia Huerta (2014) mencionan que, por el cambio de enfoque en el sistema educativo ahora encaminado al modelo de competencias, el docente vive una dialéctica entre lo tradicional y los nuevos lineamientos a implementar de forma institucional. Si bien organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) dirigen ciertas orientaciones, las cuales son tomadas en cuenta por el Sistema Nacional de Educación Media y Superior, los autores mencionados sostienen que medidas de esta magnitud requieren cambios estructurales y modificaciones en la práctica educativa.

En ese sentido, continúan, el lograr que los maestros y alumnos participen en estos nuevos procesos es posible siempre y cuando se conozcan, interpreten y hagan suyas las propuestas del modelo de competencias; para ello, uno de los aspectos más importantes para llevar a cabo tal tarea se refiere al docente y su formación.

Según Báez Melendres, Cantú Interián y Gómez Osalde (2007), los maestros que no son normalistas no siempre cuentan con los conocimientos didácticos para exponer de buena

manera los contenidos de su materia, y no siempre cuentan con el conocimiento de la planeación, empleo y variación de estrategias de enseñanza y utilización de recursos, lo que afecta su práctica. De esta forma, cuando actúa por medio de sus creencias, es con ideas poco elaboradas, generales, específicas, opiniones y cuestiones empíricas.

Valdés Perezgazga (2009), por su parte, al igual que otros autores, comenta que el maestro de bachillerato tiene ciertas necesidades formativas, ya que son profesionistas pero no necesariamente profesores que sepan motivar, inspirar y formar a sus alumnos, y menciona que debe hacerse diferencia entre lo que es y lo que debe ser.

Ante la existencia de tales necesidades, continúa Valdés Perezgazga (2009), se llega a la conclusión de la conveniencia de una estrategia colaborativa de los docentes como parte de una asistencia práctica y emocional, apoyo referencial y estimulación profesional para “aprender de” y “enseñar a otros”, es decir, un trabajo continuo y general, en donde haya un intercambio de opiniones y puntos de vista que enriquezcan su tarea. La pertinencia de lo que el autor argumenta cobra importancia en el contexto de las reformas que se han hecho en el bachillerato, específicamente en el modelo de competencias.

Para Osorio-Madrid (2011), en la falta de éxito y el rezago de la educación en México, los motivos son los rasgos de la profesión académica y el nivel de consolidación de la investigación educativa en este país; el motivo es que este tipo de investigación se pone en entredicho porque evidencia la falta de capacitación educativa y el control sobre el contenido del trabajo. En otras palabras, dentro de los esfuerzos por implementar un nuevo modelo, hay poca investigación en este rubro.

Asimismo, también hay que considerar que los docentes tienen poca participación en las decisiones de las políticas, tanto en las reformas que se proponen como sistema educativo, como en el entorno cercano, el cual puede ser el área, departamento o unidad a la que pertenecen, por lo que el docente no tiene mucha iniciativa (Osorio-Madrid, 2011).

Aun en este contexto, el profesor aparece como responsable último de las innovaciones, a pesar de que se considera que es él quien tiene que concretar el cambio en el aula (Díaz-Barriga Arceo, 2010). El trabajo administrativo de la reforma en ocasiones se realiza sin preguntarse qué impele a los docentes a cambiar o cómo aprenden ellos, o incluso si entienden la ventaja y bondades de las mencionadas innovaciones.

En ese sentido, se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional, ya que los diseños vienen de los expertos; sin embargo, se olvida que el profesor no es una *tabula rasa*, y

en el mejor de los casos, son receptores del saber del especialista (Díaz-Barriga Arceo, 2010), siendo éste quien proporciona los nuevos modelos a seguir pero sin conocer las necesidades del aula y del propio docente. De esta manera, puede verse el modo en que esta autora resalta la acción conjunta que debe haber entre los sistemas educativos, las escuelas y los maestros.

Las reformas se hacen para mejorar la calidad de la enseñanza en el sistema educativo, y eso remite a la formación docente, en la cual el profesor debe ser un profesional crítico, reflexivo de su práctica, pero para llegar a eso, tiene que investigar su escenario de actuación profesional, ya que esa formación se refiere al conjunto de destrezas, actuaciones y conocimientos de los docentes como profesionales de la educación en el aula.

Aunque existen esos intentos de preparación institucional que se proporcionan a los docentes para proporcionarles más herramientas pedagógicas, los cursos de preparación han sido de forma aislada, sin articulación y poco prácticos, por lo que se necesita mayor planificación (Oyervides Zapata, Medina Zúñiga & Gómez Rodríguez, 2012). Estas autoras también refieren la necesidad de redefinición en los objetivos de la formación y de articular la formación disciplinar con la formación continua, que vaya más allá de la capacitación o entrenamiento para el ejercicio de la docencia como labor profesional.

1.4.1 ¿Qué hacer en la formación docente?

La formación docente en parte se refiere al perfeccionamiento del quehacer del profesor según las necesidades del estudiante; es un proceso dinámico, permanente, integrado, multidimensional, lo que se dificulta porque en muchos sentidos no se da esa formación, sino sólo formación profesional para la asignatura a impartir (Oyervides Zapata et al., 2012).

Díaz-Barriga Arceo (2010) proporciona ciertos principios para la formación docente, de los cuales se resumen los siguientes:

- 1) Debe partir de situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica para reconstruir los saberes, creencias y formas de su actuación en el aula para lograr su innovación.
- 2) Debe considerar las etapas para entender e incorporar los nuevos modelos con los procesos afectivos, motivacionales y volitivos del docente.
- 3) Requiere de modelado, guía y retroalimentación en el proceso formativo para una enseñanza estratégica con base en las innovaciones.

- 4) Debe ser continua y enfocada a la adquisición de competencias, y no muy corta ni limitada a una habilitación técnica.
- 5) Requiere colaborar con especialistas curriculares e instruccionales, didactas y docentes para un desarrollo en los nuevos abordajes didácticos.
- 6) Requiere de nuevas propuestas didácticas que tomen en cuenta las transformaciones en la organización, normatividad e infraestructura.
- 7) Debe preparar al docente en un marco de educación para la diversidad, el cambio, el desarrollo humano sustentable y la equidad.

1.4.2 Investigaciones sobre formación docente

A continuación se enumeran diversas investigaciones que tratan el tema de la formación docente, para tener más información de lo que ocurre con éste y su formación.

1) Soto Molina y Tapia Huerta (2014), en el marco de la formación docente, presentan un reporte de una investigación en donde se intentó conocer las expectativas académicas de los docentes del bachillerato de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo con la adopción del modelo de competencias. Para ello, se analizó el comportamiento de los docentes de frente a los nuevos paradigmas académicos; se utilizó el método hermenéutico en el paradigma holístico a través de grupos focales de discusión y se hizo un estudio descriptivo e inductivo. Se hicieron cuatro grupos focales, de 6 a 8 maestros por grupo, con discusiones de 1 a 2 horas de duración.

En los resultados, según los autores, hubo cuestiones positivas: (a) este modelo puede ser una forma de ahorrar tiempo en el aula en beneficio de los alumnos; (b) algunos alumnos han mejorado sus habilidades; (c) la evaluación incluye más aspectos además de los exámenes; (d) la cátedra debe ser diferente, en la cual el docente no actúa como experto.

Por su parte, en lo negativo, los resultados encontrados fueron los siguientes: (a) los docentes no han recibido información suficiente para tener un punto de vista sólido sobre las reformas hechas en el bachillerato; (b) no todos revisaron el documento del modelo educativo; (c) no se conocen a profundidad los lineamientos de la reforma, aun y cuando se considera que el cambio de enfoque servirá para la mejora educativa; (d) la calificación del modelo como positivo o negativo depende del profesor; (e) los profesores con mayor antigüedad son los que presentan más dificultad para adaptarse.

2) Rivera Aguilar y Castillo Ochoa (2008), en la ponencia donde se resume la tesis del primero sobre práctica docente, toca aspectos referentes a la calidad educativa, la evaluación y la formación docente, temas que se relacionan con la investigación en curso. Con respecto a la calidad, menciona que, primero que nada, hay que poner atención a los contenidos enseñados, vigilando que sean de relevancia, pero sobre todo a las acciones llevadas a cabo por los actores educativos.

Asimismo, en lo que se refiere a la evaluación educativa, menciona que se sabe en qué grado el proceso que se realiza ayuda a lograr las metas propuestas; la evaluación, dice, debe ser cualitativa y cuantitativa, a la par de identificar las situaciones, problemáticas y medidas a tomar para poder llegar a una solución.

En este sentido, el docente se presenta como un transmisor de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje e investigador educativo, y cuya función central es favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal instrucciones, con ciertos conocimientos y habilidades que debe poseer, además de los que debe adquirir.

La formación docente, continúa el autor, se refiere a un proceso integral de formación inicial de los maestros, a una actualización durante su labor y un conjunto de acciones encaminadas a dotar al maestro de una mejor capacidad para su desempeño profesional. Con respecto a la práctica docente, la define como una actividad que se realiza como resultado de un proceso pragmático de objetivos a lograr, en donde los maestros elaboran la representación mental y la explicitación de lo que se quiere conseguir como propuesta de acción para lograrlo.

En la práctica docente, el maestro debe racionalizar y pensar la enseñanza y el aprendizaje, los saberes teóricos y prácticos y los requerimientos de una materia específica, además del contexto sociocultural, institucional y áulico con el fin de proyectar una acción que conduzca al logro de las intenciones educativas.

3) De acuerdo a López Bonilla y Tinajero Villacencio (2009), desde la implementación de la RIEMS, se ha intentado crear un marco curricular común de acuerdo a competencias genéricas, disciplinares y profesionales, de forma que haya prácticas educativas basadas en competencias y un enfoque pedagógico de corte constructivista.

Las autoras realizaron una investigación a lo largo de cuatro años (desde los inicios de las reformas en la Educación Media Superior a finales de los noventa hasta el inicio de su investigación, en el 2003), referenciando las respuestas de 60 docentes de bachilleratos

tecnológicos a cuatro preguntas abiertas en los que se tocaba el tema de la educación por competencias. Si bien se reconoce que no hubo demasiado cambio en las propuestas hacia los bachilleratos tecnológicos, sí lo hubo en cuanto a la carga excesiva de contenido y a la manera de impartirlos, basados sobre todo en la memorización, además de la falta de congruencia en los contenidos.

De esa forma, a partir de observación hecha a 22 docentes después de iniciada la mencionada reforma en su etapa piloto, se procedió a entrevistar a 100 a partir de cuatro preguntas: (a) ¿Considera que la reforma escolar ha mejorado su escuela? (b) ¿Cuáles son las debilidades de la reforma? (c) ¿Cuáles son las fortalezas de la reforma? (d) ¿Qué cambios haría para mejorar la reforma? Finalmente, hubo una aplicación final a 39 docentes. A partir de codificar las respuestas siguiendo un procedimiento inductivo de elaboración de categorías, en los resultados se encontró lo siguiente:

El mayor porcentaje de respuestas indica que, de acuerdo con los docentes, la reforma no ha mejorado las escuelas (46.6%), mientras que sólo 25% de ellos considera que sí han mejorado, aunque otro porcentaje menor indicó que han mejorado en uno o varios aspectos. Llama la atención las razones que dan los docentes para una y otra respuestas: los que consideran que la reforma no ha mejorado su escuela indican como causas una mayor confusión, grupos numerosos, falta de planeación, desconocimiento e incertidumbre, entre otras (López Bonilla & Tinajero Villacencio, 2009, p.1205).

En lo que se refiere a otras respuestas referentes a las reformas, las autoras manifiestan haber agrupado los resultados en siete categorías: mala planeación e instrumentación, falta de información oportuna, falta de capacitación, infraestructura inadecuada, tamaño de los grupos, falta de preparación de los alumnos, y como resultado de lo anterior, la desmotivación de los alumnos. Por otro lado, las fortalezas de la reforma manifestadas por los docentes se refieren al modelo con 36%, al trabajo en equipo con 10%, al planteamiento con 8% y al personal con 6%, a la par que 10% consideró que la reforma no tenía aspectos positivos o fortalezas.

Entre otras respuestas, los resultados mostraron que, según los docentes, no hubo una planeación adecuada en las reformas, no hubo participación activa por parte de ellos, los cambios fueron propuestos con rapidez, hubo falta de información, no había materiales didácticos y no tuvieron una capacitación adecuada, lo mismo con la instrumentalización de esta política educativa. “Nuestro estudio confirmó que los docentes no rechazan necesariamente los cambios y las innovaciones; pero cuestionan seriamente la manera como estas propuestas se concretan. Sus demandas son puntuales y responden a las exigencias que las reformas les plantean” (López Bonilla & Tinajero Villacencio, 2009, p.1215).

4) Ibarra Uribe, Escalante Ferrer y Fonseca Bautista (2014) refieren en su investigación los retos que afrontan tanto autoridades educativas como docentes ante los factores que obstaculizan la formación de estos últimos a través del PROFORDEMS; la metodología utilizada fue tanto cualitativa (entrevistas semi-estructuradas y observación participante) como cuantitativa (dos cédulas y una encuesta).

Los autores aprovechan para mencionar que la Educación Media Superior es la que presenta los resultados y rezagos más graves de todo el nivel básico de educación, con mayor abandono escolar, con reprobación mayor a 30% y una eficiencia terminal de 63.3%. Por ello, a partir de las reformas y del PROFORDEMS,

...se pretende que los docentes de la EMS integren aspectos teórico-metodológicos y procedimentales mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción y desarrollo de competencias... El nuevo perfil del docente requerido por la RIEMS demanda una formación adicional para fungir también como asesor o tutor, para guiar y apoyar a jóvenes que, por lo accidentado de sus trayectorias escolares en la educación básica, presenten deficiencias y carencias formativas que los colocan en una posición de desventaja y riesgo (Ibarra Uribe et al., 2014, p.34).

Asimismo, al igual que otros estudios mencionados en este documento, Ibarra Uribe et al. (2014) comentan que 90% de los docentes no tienen formación como profesor de carrera y que sus habilidades y competencias las han adquirido mediante la práctica. Después de las técnicas de investigación, se concluyó que había un elevado porcentaje de docentes que no habían tomado su capacitación del PROFORDEMS (de 1960 docentes que formaron parte en su investigación, 1108 habían tomado el curso, y de éstos, sólo 98 tenían la certificación); de ellos, poco más de tres cuartas partes pertenecían al bachillerato tecnológico. De 11 instituciones en las que se aplicó el estudio, ninguno tenía al menos a 10% de docentes certificados.

Con respecto al estudio de caso, de 100 encuestas aplicadas, se rescataron 87; de ellas, 14% de los docentes nunca se habían inscrito a un programa de formación, 23% se inscribieron pero se dieron de baja temporal y 17% lo cursaba; 16% lo había concluido pero no se habían graduado, 8% lo cursó y se graduó, 3% estaba graduado pero no certificado, y sólo 4% estaba graduado y certificado en forma.

En las entrevistas, se dijo que había resistencia porque había una política con la que no coincidían, por desconocimiento y por la forma en que se “amenazó” al personal para participar en el programa. Parte de la inconformidad fue por la manera en que se pidió la

inscripción al programa (donde el docente tenía que firmar una carta donde se le realizará un descuento de nómina si no terminaba el programa). Los autores del artículo comentan que una reforma es inviable si no hay un involucramiento del docente. Por ello, llegan a la conclusión que al marginarse al docente del diseño de la RIEMS como de la formación impartida, a la par de no realizar un proceso previo de habilitación bien cuidado, todo da como resultado “factores que permiten explicar por qué el avance en la consolidación de la reforma y del PROFORDEMS como recurso formativo de los docentes, está siendo lento” (Ibarra Uribe et al., 2014, p.48). Por último, dadas las características profesionales ya descritas, cualquier intento de capacitación, formación o actualización difícilmente se llevará adelante.

De acuerdo a la información vista en estos estudios, lo que se refiere a la práctica y formación docente es un fenómeno complejo, donde confluyen diversos factores, como los institucionales, personales, de planes y programas de estudio, y donde salta a la vista la poca importancia que se le da a su participación, así como a sus propias representaciones. En el siguiente apartado, se toma en cuenta el concepto de formación continua como una forma de complementar la cuestión de la formación docente.

1.4.3 De la formación docente a la formación continua

Aun y cuando se habla de reformas educativas y de cursos impartidos a los profesores de bachillerato, es decir, de *formación docente*, algunos autores han mencionado la necesidad de una *formación continua*, que es la práctica constante de formación que puede ser institucional, o bien la que el docente hace día a día en la práctica y reflexión de su actividad. En este apartado se aludirán algunos autores que clarifican un poco el concepto.

Forner (2000) menciona que, cuando se realiza una investigación sobre el profesorado, se intenta saber y conocer cómo es, cómo y por qué piensa y actúa de determinada manera y cómo se transforma, con miras a diferenciar las razones por las que el docente tiene diferentes ideas de la manera en que debe realizar su tarea.

En el mismo sentido, este autor menciona que una de las cuestiones de relevancia es la formación del profesorado, además de saber si ha tenido, aparte de su formación inicial, una formación permanente (continua). Lo anterior se aplica a lo que sucede en la Educación Media Superior, donde es importante saber la profesión del docente para compararlo con las materias que imparte, por ejemplo.

En teoría, debe haber una relación entre los estudios realizados con las materias que se ofrecen, como una garantía de que el docente conoce los contenidos; asimismo, ante el hecho

de que no siempre un profesor de este nivel tiene estudios normalistas, la formación permanente se refiere parcialmente a verificar si ha asistido a cursos, diplomados o capacitaciones como parte de su profesionalización.

Es importante, en el desempeño del docente, que haya pensamiento reflexivo, de forma que éste pueda cuestionar y recapacitar sobre lo que sucede en su hacer, ya que esto relevante mejorar, y si bien esto se aprende con la práctica, también es algo que puede enseñarse (Forner, 2000).

Velázquez Albo (2004), por otro lado, menciona que dentro de las preocupaciones de los actores involucrados dentro de la educación, se encuentran cómo enseñar, qué enseñar y para qué enseñar, es decir, cuestiones que se refieren a acciones hechas por profesores, pero que también tienen un peso institucional.

Desde las últimas décadas, de acuerdo a Díaz-Barriga Arceo (2002), ha cobrado importancia la institucionalización de los procesos de formación de los docentes en el servicio de bachillerato por la necesidad de profesionalizar a personas al servicio de la docencia, pero agrega que esto va más allá del entrenamiento y la capacitación. En otras palabras, si bien ya se ha mencionado la cuestión de la profesión del docente y la relación que debe tener con las materias impartidas, además del proceso continuo mencionado por Forner (2002) que corresponde a ese entrenamiento y capacitación, hay otros factores que son independientes de esta formación.

El conocimiento adquirido de cómo dar una clase entonces no sólo depende de la profesión y de la formación continua entendida como capacitación. Siguiendo con Díaz-Barriga Arceo (2002), al ser la formación docente un proceso continuo y complejo, el proceso sistemático con el cual los profesores en formación se implican, individual y colectivamente, da como resultado la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyen al desarrollo de su competencia profesional a partir de cómo piensan su actividad.

De acuerdo a Castellanos Gómez y Ríos (2010), la formación del docente ha llegado a ser una de las prioridades de los procesos de reforma educativa que se está suscitando en los sistemas educativos, y por ello, la escuela debe ser pionera en propiciar esa transformación al ser el ambiente en el que se desarrolla el acto educativo, de forma que se puedan genera políticas que apunten hacia el mejoramiento continuo y perfeccionamiento profesional. Para ello, es necesario conocer el punto de vista de los docentes, pero también el de los directivos.

En ese sentido, Monzón-Laurencio (2011) dice que, al hablar con los docentes sobre su formación, también se habla de su identidad. Algo relevante en su argumentación es que puede considerarse que el docente tiene una perspectiva de sí mismo y de su actividad como tal, que es lo que corresponde a su identidad, y esa reflexión es parte de la formación continua que tiene.

Monzón-Laurencio (2011) también menciona que formarse como profesionistas implica identificarse como tales, pues en caso contrario, *se hace* de docente pero no *se es* docente, y agrega que la identidad es un factor determinante a la hora de explicar aspectos como la motivación, implicación y compromiso de los profesores con su enseñanza, y en este punto coincide en cierta forma con Forner (2002) en el sentido de que la identidad no necesariamente es algo que se posee, sino algo que se desarrolla, que se puede formar. Así, la identidad personal toma la pregunta *qué soy* y *quién soy*, es decir, lo que hace la diferencia. En ese sentido, ¿qué significa ser docente, qué se es cuando se ejerce la profesión, *qué es ser docente*?

Para Monzón-Laurencio (2011) aquí adquiere importancia la hermenéutica³ en el sentido de que ella puede ayudar a comprender al docente, ya que al hacer una narrativa de éste se da una interpretación de la propia identidad, la cual se refiere a cómo se vive subjetivamente el trabajo y los factores básicos de satisfacción e insatisfacción, y también de cómo se ve en esa dinámica; por ejemplo, dice el autor, un médico puede verse como un profesionista que da clase o un docente que practica la medicina. Esto se refleja en la Educación Media Superior, donde el docente es sobre todo un profesional de un área, y su propia identidad es la que lo colocaría como docente.

Vaillant (2009) comenta que la formación de profesores de la educación media se encuentra en lo disciplinar, mientras que la preparación pedagógica es cosa secundaria, quizá porque el dominio de los contenidos, tomando en cuenta que son profesionales, es algo que se da por sentado, en el sentido que si dominan cierto tema, sabrán cómo enseñarlo.

La formación continua de los profesores, siguiendo este proceso, aparece como necesaria, afirman Múnera Soto y Rubio Gaviria (2012), ya que el ejercicio docente requiere de una profesionalización para una mejora continua, pues esto no se garantiza únicamente con el cumplimiento de los cursos o el número de horas de la práctica pedagógica o docente.

³ Entendiendo a ésta, en un sentido más general, como la que permite comprender la historia de vida, sus contenidos y significados en el mundo histórico al que el individuo pertenece, viendo multiplicidad de significados (Arráez, Cales y Moreno Tovar, 2006).

Por otro lado, estos autores comentan que el maestro profesional se constituye en el curso de la práctica pedagógica cotidiana, con la experiencia dentro del aula, y se consolida con la reflexión sobre su práctica, pero cuestionan qué herramientas teóricas y pragmáticas tiene el docente para generar caminos de reflexión dentro de su práctica pedagógica. De ahí que argumenten que esa formación continua de los docentes no puede limitarse a las legislaciones educativas ni a presupuestos gubernamentales o privados, sino a movilizaciones intelectuales, es decir, desde la reflexión de la propia práctica el docente que se desarrolla profesionalmente.

Díaz-Barriga Arceo (2002) menciona algunos saberes psicopedagógicos básicos que deben considerarse en el proceso de formación de profesores de bachillerato, entre los que están los siguientes:

- 1) Dominio y actualización de los contenidos.
- 2) Revisión y cuestionamiento del propio pensamiento docente (“docencia del sentido común”).
- 3) Adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para la enseñanza.
- 4) Adquisición de competencias y saberes para mejorar la práctica docente.

La docencia del sentido común hace referencia una vez más a la propia reflexión sobre su tarea; sin embargo, en ocasiones hay primacía por cubrir el programa aun y cuando no se profundice en los temas. Por ello, puede pensarse a raíz de lo comentado por Díaz-Barriga Arceo (2002) que, al no haber reflexión, puede verse el fracaso de los estudiantes como algo “natural”, únicamente atribuyendo actitudes negativas a los estudiantes e ignorando el propio papel. En ese sentido, al realizar una reflexión en la formación docente se cumpliría con ciertos propósitos, como deliberar acerca de la enseñanza, dirigirla propositivamente, y transformar las prácticas en la medida en que se puede propiciar una reconstrucción personal o colectiva de la docencia, es decir, compartiendo esa reflexión con los demás docentes.

Por último, se hará referencia a dos estudios realizados a docentes del nivel bachillerato, donde se habla sobre su tarea, y por ende, de cómo se ven y reflexionan como docentes, como parte de ese proceso de formación continua.

Castellanos Gómez y Ríos (2010) hablan de una investigación hecha en una escuela de bachillerato para conocer su percepción de los programas de capacitación. Las autoras mencionan dos etapas definidas:

- 1) Formación inicial: primera instancia de preparación para la actividad; se trabajan contenidos básicos que otorgan acreditación para la práctica profesional docente y que permiten el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educativo.
- 2) Formación permanente: proceso continuo que coordina e integra las acciones pedagógicas de carácter formal e informal que ayudan al individuo a lograr la madurez intelectual a lo largo de su vida, y que permite una mejora profesional y humana que posibilita adecuación a cambios del entorno.

Se aplicó una entrevista semiestructurada a seis docentes y dos directivos en el paradigma interpretativo⁴, y entre los resultados se vio que, de acuerdo a las respuestas, no había un plan de formación por parte de la institución, a diferencia de la coordinación pedagógica que afirmaba que los había, y de los directivos, quienes dijeron que había jornadas a lo largo del año escolar. Sin embargo, uno de los puntos en común fue la necesidad de un programa formativo permanente para aprender de forma colaborativa y participativa, con reflexiones individuales y colectivas.

Por otro lado, López Beltrán (1996) realizó entrevistas a 21 profesores para caracterizar las representaciones sociales de los profesores en un bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)⁵. La selección fue arbitraria racional, es decir, no realizada de forma sistemática pero cuidando que los candidatos fueran apropiados: (a) profesores que hubieran realizado estudios de alguna licenciatura y recibido cursos aislados de formación docente (40, 80, 100 horas), (b) profesores de bachillerato con grado de licenciatura, con cursos aislados de formación pedagógica y que hubieran cursado alguna especialidad en educación universitaria de la Escuela Normal de Sinaloa, (c) profesores con estudios de licenciatura con cursos aislados de formación pedagógica y que hubieran realizado estudios de posgrado a nivel de maestría en Educación.

En esta investigación con enfoque cualitativo, se partió de la pregunta de las representaciones sociales mediante la entrevista a profundidad compuesta por 20 preguntas. Los objetivos fueron: (a) conocer y caracterizar las representaciones sociales que los profesores universitarios poseen sobre sus procesos de formación docente y práctica educativa en el bachillerato de la UAS; (b) esbozar la colaboración de una propuesta para la docencia y la investigación en la formación de profesores universitarios en la UAS.

⁴ Este paradigma, dentro de la metodología cualitativa, sirve para conocer el punto de vista de los docentes participantes, aspirando captar el sentido de las cosas y para realizar una interpretación rigurosa (Castellanos Gómez & Ríos, 2010).

⁵ Cabe señalar que, aunque es un documento relativamente antiguo, sirve para comparar o tener un punto de referencia en lo ya argumentado.

Algunos de los cuestionamientos presentados en la investigación fueron los siguientes: ¿Qué representaciones sociales tiene el docente del nivel medio superior sobre su práctica educativa y sus propios procesos de formación docente? ¿Qué pasa con los docentes que egresan de determinado programa? ¿Cambian las creencias y los pensamientos de los profesores o no? Si sí, ¿cómo y por qué cambian?

La entrevista a profundidad se aplicó primero a cinco sujetos para revisar los resultados y luego adecuarlos. Se hicieron valoraciones y opiniones por parte del profesor para caracterizar y conocer sus representaciones sociales. A los 21 profesores se les dividió en tres grupos:

- 1) Grupo 1: nueve profesores con licenciatura y cursos aislados de formación docente.
- 2) Grupo 2: seis profesores universitarios de bachillerato con licenciatura y con cursos aislados de formación docente con especialidad en educación y/o formación docente.
- 3) Grupo 3: seis profesores universitarios de bachillerato con licenciatura y con título o candidatura al grado de maestría en Educación.

En los resultados, se encontró que la mayoría de las actitudes están en la idealización de la formación docente recibida, donde lo crítico-reflexivo trasciende a lo afectivo-social, pues las actitudes tienen un sustrato emotivo. El móvil de los profesores está en lo personal-individual, más que en lo profesional-institucional, es decir, su futura formación obedece más a intereses personales que a lo que puede ofrecer la institución. Está la visión romántica o idealista donde se percibe a la tarea del docente como una profesión superior, pero también como algo demeritado frente a otras profesiones. Esto lleva a cuatro grupos: los que se consideran docentes y no profesionistas, o viceversa, o ambas cosas o ninguna, lo que remite a lo argumentado por Monzón-Laurencio (2011) sobre cómo se concibe un docente.

Otro punto de interés es que el nivel académico no correspondía necesariamente a su postura científica o idealista; así, lo afectivo-social se antepone a lo reflexivo e intelectual. A la formación se le da más significado de valoración personal que una consideración lógica-analítica. En fin, los docentes se ven más como sujetos político-sociales que como científicos, por lo que, más que conformar una práctica fundada en la formación científica, ven su tarea como una interacción afectivo-social.

Estos dos ejemplos muestran, en un nivel cualitativo, cómo el maestro considera su formación continua desde el momento en que hacen una reflexión de sí mismos, y de paso toca otros temas, como los contenidos enseñados, y también de los constructos que pueden tener, independientemente de la postura de la institución o de su nivel profesional.

Se rescata de estos textos la importancia de conocer la formación del docente y sus materias impartidas, como ya se mencionó, pero en el presente caso, también se pretende rescatar no únicamente cómo se ven ellos mismos, sino cómo ven a los estudiantes, sus propias carencias o lo que falta por hacer.

Si se hace un recuento de lo expuesto, se tiene que el docente tiene poca preparación pedagógica al momento de dar clase, si bien reciben por parte de las instituciones cursos que intentan suplir esa carencia. Sin embargo, no queda claro hasta qué punto son tomados en cuenta; asimismo, puesto que se habla de cierto perfil de ingreso del docente en la diversidad de ofertas de instituciones de nivel medio superior, interesa a este documento conocer la representación social del profesional del nivel medio superior, pero no únicamente en lo referente a su preparación, sino también en los planes y programas de estudio y su relación con los distintos actores del hecho educativo.

Como problema de investigación, se aduce en general la falta de investigaciones sobre las representaciones sociales del docente sobre los diversos aspectos y problemáticas que atañen al nivel medio superior, en sus distintas modalidades. Para ello, se partirá de la necesidad de conocer esas representaciones en planteles de Monterrey y el Área Metropolitana que oferten el bachillerato, ofrecido por tres instituciones distintas: la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), el Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP) y la preparatoria técnica Emiliano Zapata (PEZ), con la intención de encontrar diferencias y puntos en común, en un estudio de corte cuantitativo exploratorio.

1.5 Objetivos de la investigación

A continuación se enumeran los objetivos de la presente investigación.

1.5.1 Objetivo general

Analizar las representaciones sociales del maestro de Educación Media Superior en tres tipos de instituciones. Dichas representaciones se refieren a cómo el docente se ve a sí mismo, el nivel educativo en que labora, su experiencia con los alumnos, las reformas académicas, la formación continua y su vocación y/o profesión como docente.

1.5.2 Objetivos específicos

Identificar cómo es la representación social del docente en los distintos ámbitos de su quehacer de acuerdo al tipo de institución en que labora.

Conocer qué diferencias existen en las representaciones sociales de los docentes según sus años de experiencia, sexo y tipo y nivel de formación.

Contrastar las representaciones sociales de los docentes según la institución en la que laboran.

De esta forma, el propósito es obtener información de lo que son esas representaciones sociales en diversos ámbitos de la comunidad docente en tres instituciones, para comparar los diversos puntos de vista de la población, partiendo del supuesto de que esas representaciones serán diferentes en las diversas modalidades del nivel medio superior. El motivo de la elección de tres planteles se realizará en el apartado correspondiente a la metodología.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Introducción

Si bien el término *representaciones sociales* se aplica a estudios cualitativos, en este trabajo se utilizará, sobre todo, para diferenciarlo del término *representaciones colectivas*, utilizado por Durkheim. Primeramente, se toma en cuenta el argumento de Tenti Fanfani (2010), quien menciona que es importante comprender la lógica del funcionamiento de la organización escolar cuando ésta se estudia porque, a partir de eso, puede notarse que el docente no hace su trabajo en el vacío, pues incluso un mismo individuo puede hacer distinto su trabajo en una institución o en otra, con una representación distinta de la realidad⁶.

Al realizar un estudio sobre educación que se relaciona con las políticas sociales, es necesario ver también los elementos sociológicos, primeramente volteando hacia la estructura, que es la forma organizada o institucional de la vida colectiva de los individuos, según De Azevedo (1942), quien afirma que los fines u objetivos de las estructuras se presentan como algo más pobre a comparación de las funciones; en otras palabras, que en ocasiones se ve más lo funcional de ciertos roles que el objetivo de tal función.

Asimismo, si toda política general trae consigo una política educativa, y eso lo predetermina la estructura, es conveniente ver ciertos puntos de ésta, sin perder de vista las formas que adquiere según la estructura social, económica y política de cada país. Ya antes se vio que toda educación tiene un fin (por ejemplo, lo propuesto por la SEP en México), y es la clase o grupo gobernante el que imprime el carácter y da tono a esa política general, y por ende, también a la educativa. Es conveniente mencionarlo tomando en cuenta que este documento se refiere a la

⁶ En ese sentido, se aplicaría el término *representación colectiva* para conocer los puntos de vista de una muestra general de docentes, y se usaría el de *representación social* para conocer la percepción de la realidad de cada docente o grupos específicos de ellos. Sobre esto se argumentará más adelante.

educación, y como tal, tiene cierto fin político que de algún modo, al menos hipotéticamente, se dirige a reforzar la nación o grupo.

2.1 Algunos elementos sobre el estructuralismo

La organización nos provee de determinados recursos, enmarca nuestra acción con un conjunto de normas, tiene determinadas tradiciones y cultura “institucional”, las cuales “pesan” al momento de hacer las cosas (Tenti Fanfani, 2010, p.25).

Uno de los principales autores que se mencionarán en este apartado es Émile Durkheim. Incluso hoy en día y a pesar de la distancia temporal, aún hay elementos en la teoría de este autor que permiten ver la diversidad y complejidad de los estatus, roles y la importancia de organizaciones e instituciones (Girola, 2008).

Asimismo, Girola (2008) comenta que en los estudios empíricos actuales se ve la diferenciación y recomposición de las funciones sociales como las entendía este autor; por otro lado, hay que tomar en cuenta que en las diversas sociedades, incluyendo las latinoamericanas, hay términos y realidades aplicables a lo que mencionaba Durkheim, como la heterogeneidad, la desigualdad, lo subalterno hacia las cuestiones económicas, o bien con la individuación, obviamente con las diferencias propias de estas sociedades actuales con respecto a las del tiempo de este autor.

2.1.1 La estructura

Se procurará ir de lo general a lo particular, así que se iniciará con algunos principios sociológicos antes de ver la propuesta de Durkheim, pero recordando la idea que este autor tenía de estructura; a saber: que la estructura de una sociedad (específicamente la de una sociedad orgánica, es decir, donde hay división del trabajo social), se encuentra constituida por “un sistema de órganos diferentes, cada uno con su función especial y formados, ellos mismos, de partes diferenciadas... los elementos sociales no son de la misma naturaleza, (y) tampoco se hallan dispuestos de la misma forma” (Durkheim, 2001a, p.216).

La estructura es el lugar donde se agrupan los individuos, de acuerdo a la naturaleza social a la que se dedican, y donde las funciones sociales en las que se divide son de acuerdo a la división

ya existente en la sociedad, o como se dijo poco antes, donde hay división del trabajo. En ella, tienen que cumplirse ciertos roles de acuerdo a la posición en la que los individuos se encuentran; así, se entiende que la estructura es la forma organizada o institucional de la vida colectiva (De Azevedo, 1942). En otras palabras, en lo que se refiere a la educación, ésta se encuentra dentro de esa estructura, donde hay diversas funciones por parte de ciertos actores sociales.

Parsons (1966), por su parte, mencionaba que cuando se estudiaba el sistema social había que hacer una unidad de orden más alto que el acto, refiriéndose al estatus-rol por la interacción de los actores (la acción no se da por sí misma, sino que es realizada por actores que cumplen esas funciones, como el acto de educar, por ejemplo, realizado por los docentes), que en sus palabras es la esencia de la estructura social.

...la *participación* de un actor en una relación interactiva de este tipo es, para muchos fines, la unidad más significativa del sistema social. Esta participación tiene, a su vez, dos aspectos principales. Por una parte, existe el aspecto posicional –aquel en el que el actor en cuestión se encuentra “localizado” en el sistema social, en relación con otros actores–. Esto es lo que puede ser llamado *estatus*, que es su lugar en el sistema de relaciones considerado como una estructura, la cual es un sistema pautado de *partes*. De otro lado, existe el aspecto procesual, que es lo que el actor hace en sus relaciones con otros, considerado en el contexto de su significación funcional para el sistema social. Esto es lo que llamaremos *rol*... De una parte, cada actor es un *objeto* de orientación para otros actores (y para sí mismo). En la medida en que esta significación de objeto deriva de su posición en el sistema de relación social, es una significación de estatus. De otra parte, cada actor se orienta *hacia* otros actores. Al hacerlo, el actor está actuando, no sirviendo como objeto –esto es lo que queremos decir cuando hablamos de que está realizando un rol– (Parsons, 1966, pp.19-20).

En ese orden de ideas, la estructura, según Zino (2000), actualmente se entiende como la manera en que la sociedad o grupo regula las relaciones sociales, la cual define posiciones sociales (estatus) y establece modelos para la interacción social (instituciones), que establece lo predecible del comportamiento de los individuos; los roles, por su parte, son los comportamientos esperados, independientemente de las particularidades individuales, como se presenta en la Figura 1:



Fuente: Zino (2000).

2.1.2 La institución

Como se verá más adelante, cuando el rol de la mayoría es distinto a lo que se espera, es cuando hay un cuestionamiento a lo que ocurre en la estructura, o bien en la institución en la que el rol no es el deseado.

Una institución, de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (2014), es un organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente; la acepción general del término, sin embargo, es más amplia: Castillo Romero (2012), por ejemplo, define institución como el “conjuntos de valores, normas y costumbres que regulan y definen la identidad de las personas y de las sociedades, las regulaciones se observan en las relaciones sociales y las costumbres de grupos determinados sujetos a diversas actividades” (p.74). Esas funciones son importantes o estratégicas para el desarrollo de la sociedad o sus sectores. Uribe y Acosta (1990), por su parte, dicen que en las instituciones se dan las creencias y formas de conducta instituidas por la colectividad.

De esta manera, las instituciones son una organización o asociación de personas con ciertos fines, los cuales son determinados por procedimientos establecidos, y donde sus miembros ejercen influencia en el todo si respetan normas y leyes de comportamiento institucional, reproduciendo así los valores y normas de esa organización (Castillo Romero, 2012).

La escuela es una institución social complementaria de otras; dentro de la estructura, cumple con varias funciones y a su vez con las funciones específicas que los educandos deben tener; acorde a eso es que en la Educación Media Superior hay diversos tipos de escuela, como las técnicas-profesionales, generales, etc. Hay ciertos símbolos que deben cumplirse, cubrirse, realizarse. Pero al final, todas forman parte de la cultura (pre)dominante. En ese sentido, puede decirse que la escuela sirve como reproducción social.

2.1.3 Sobre los estudios sociológicos en educación desde el estructuralismo

En lo que se refiere a la educación, Venegas y Fernández Palomares (2012) dicen que el trabajo docente no es estático, y que su misma concepción ha variado, donde ya no necesariamente el docente es alguien que tiene vocación con cualidades morales y saber, sino alguien que tiene un oficio basado en saberes técnicos, poniendo atención a la capacidad de juicio reflexivo de alto nivel. De este modo, agregan estos autores, las políticas de profesionalización descansan en la práctica reflexiva.

Sin embargo, esa práctica no se da por sí sola, ya que es necesario que el docente la tenga, la desarrolle (formación continua), o también que la institución en la que trabaja la proponga o exija (formación docente)⁷, lo que trae consigo otras complicaciones, ya que este trabajo en ocasiones es “burocratizado, normativizado por la organización escolar, y profesionalizado, por un principio de autonomía, competencias y responsabilidad, una ‘burocracia profesional’, llamada a reducir y controlar la incertidumbre propia de la profesión docente” (Venegas & Fernández Palomares, 2012, p.365), y sin tomar en cuenta el punto de vista de quienes realizan la praxis educativa.

De acuerdo a estos autores, la identidad del docente es más profesional y menos organizacional, ya que éste se identifica menos con la organización educativa y más en relación con el alumnado, saberes, competencias; si bien se encuentra cierto sentido en esto, es conveniente dar el paso a la duda y cuestionar si la organización a la que pertenece es menos relevante que lo profesional (en cuyo caso la influencia de esa organización sería menor y se dependería más del rol y estatus); pero incluso en lo profesional influyen factores diversos, como el alumnado, directivos y demás, que son parte de la institución; quizá se haga referencia con eso a la forma de ser del profesorado, es decir, a la actitud que tiene, pero ésta, en todo caso, se ve influida también por la organización en la que está.

⁷ Ambos términos fueron definidos en el Capítulo 1.

También es prudente recordar que hay una influencia mutua entre estructura e individuos, como propuso alguna vez Giddens⁸ (1987), quien decía que “...la producción y reproducción de la sociedad ha de ser considerada como una realización diestra por parte de sus miembros” (p.164). De ahí que ahora se entienda que lo dicho por Durkheim acerca de la restricción del individuo por la interiorización de la norma sigue vigente, pero aceptando cada vez más que éste se construye a sí mismo desde su propia experiencia social (Venegas & Fernández Palomares, p.366).

Cuando se estudia la educación en alguno de sus ámbitos o factores, hay que recordar que en ella (al menos en la educación formal), hay siempre un origen, una naturaleza y una finalidad sociales; hay una intención de perpetuar lo que se encuentra en sociedad, y preparando al sujeto para lo que la sociedad necesita (como se verá después, esto trae como consecuencia preguntarse qué es lo que la sociedad necesita y el tipo de educación que se requiere)⁹. No olvidar con ello que las instituciones educativas son un reflejo de eso.

El docente es una persona que tiene cierta actitud; tiene a su vez una actitud profesional en el momento de estar dentro de las diversas instituciones en las que labora, que se ven en su forma de ser y de trabajar, y que no necesariamente es igual. De Azevedo (1942) comenta sobre ello que esa actitud es evidente en las creencias, las costumbres, el sistema de ideas, los hábitos y demás, que no son precisamente parte de la personalidad propia, sino del grupo o grupos de los que se forma parte.

La profesión del educador (maestro, profesor), como cualquiera otra, marca al individuo y le imprime una mentalidad particular, correspondiente a ocupaciones, exigencias y modos de vida propias de esa profesión; y esa mentalidad es tanto más característica cuanto más grupos especiales se aíslan y encierran por sus necesidades y condiciones propias o por el deseo de afirmarse como grupos distintos (De Azevedo, 1942, p.139).

La descripción que hace este autor no ha perdido vigencia, ya que si bien se refiere a cuestiones generales, no dejan de tener sentido en la actualidad; hay cierto tipo de mentalidad al ser docente, y cuando éste se encuentra en ciertos grupos, es obvio que tomará elementos de ellos. La Educación Media Superior, como se dijo antes, tiene su misión, y hay un ideal de docente para laborar en este nivel educativo, para que, a la par de otros factores, se cree cierto tipo de alumno. Pero también hay que recordar que hay distintos tipos de bachillerato (general, técnico, etc.), que están dentro de la misma estructura, pero representan ideales y formas de

⁸ Este punto se tocará con más detenimiento más tarde, al hablar de las representaciones.

⁹ Una de las cuestiones contradictorias de la educación es que, por un lado, se pretenda que los alumnos sean críticos, y por otro, se quiera a la vez que sean funcionales para esa sociedad, lo que provocaría que si hay injusticias en la sociedad, éstas se seguirían reproduciendo; si de antemano se acepta que la sociedad debe reproducirse y que las instituciones son un reflejo de la sociedad, pero a la vez que la educación ayuda a acabar con lo que no es adecuado, lo injusto y lo desigual, se tiene una paradoja.

organización distintas, y por lo tanto, tienen características propias, pues cada institución tiene su propia misión, visión y filosofía.

¿Cuál es, pues, el sentido de la educación, o mejor dicho, su finalidad? No hay una pregunta absoluta a eso, ya que depende del contexto en el que se esté (lugar, tiempo, etc.). De Azevedo (1942) comenta, por ejemplo, que la educación corresponde con el espíritu de la época y refleja las ideas colectivas dominantes, como los elementos de la caballería y la mística en la Edad Media, o lo liberal y lo clásico en el Renacimiento, lo racionalista e idealista en el siglo XVIII, y por último, lo positivista y realista desde el siglo XIX hasta la fecha, acentuando la importancia de lo técnico y científico.

El problema de los fines de la educación es que necesariamente hay que responder a las necesidades de un contexto, dice el autor, pero incluso con esta variable, puede decirse que hay valores que son universales, y que incluso en la variación de tiempo, lugar, cultura, no pueden ignorarse elementos propios del ser humano (educar para el derecho, por ejemplo).

En ese sentido, aunque se acepte que la realidad actual pide y/o exige que el alumnado tenga ciertas características y que adquiera ciertas competencias, no debe descuidarse lo que es verdaderamente importante: que sea crítico, que tenga elementos para estudiar la sociedad en la que está y que no se limite a ser funcional. Pero lo mismo aplica al docente que ejerce su tarea; ¿es un elemento que cumple únicamente cierto rol en aras de hacer funcionales a sus alumnos (o recrear ese funcionalismo) o es alguien que en realidad colabora a que haya individuos independientes, pensantes? En otras palabras, ¿hasta qué punto el docente forma parte de la representación colectiva (la dada por la institución) y qué papel tiene la representación propia de su quehacer?

Guerrero Serón (2006) se cuestiona dónde está insertado el docente en la estructura social y cuál es su papel en el sistema educativo. En ese sentido, recomienda que se haga un análisis del profesorado como categoría social, es decir, dentro de la estructura social, y como agente educativo, o su posición en el interior del sistema de enseñanza, papel más o menos permanente, a diferencia del rol de los alumnos, padres de familia o autoridades.

El profesorado, al tomarlo como categoría social, continúa Guerrero Serón (2006), comparte una posición en la estructura social, independientemente de su voluntad. “El que esa categoría sea una profesión o semiprofesión, una clase o fracción de clase o un grupo de estatus ya supone un análisis más concreto y profundo del tipo de relaciones y posición que ello conlleva” (Guerrero Serón, 2006, p. 308). Así, al delimitar lo que es un rol, estatus o función en general y aplicarlo al profesorado, se ayuda a delimitar su morfología y topología social. La profesión en general, desde el estructuralismo, supone una ocupación que cumple una serie de

requisitos o rasgos de formación, organización y ejercicio práctico, donde ella se supone una demanda de posición y reconocimiento social.

...en la profesión docente se genera un gradiente en función del grado de autonomía que poseen los diferentes grupos de profesores. La determinación empírica grado de autonomía docente de cada colectivo se puede realizar teniendo en consideración la diferente formación inicial requerida al profesorado de los distintos ciclos... junto al tipo de relación contractual que posea ese profesorado, tanto de la red educativa pública como privada. Se puede diseñar así un gradiente que va desde la mayor autonomía de los profesores de universidad a la menor de los profesores de enseñanza primaria, pasando por los profesores de enseñanza secundaria. A su vez, dentro de cada nivel educativo, se producen subdivisiones o estratos en función del cuerpo y sector educativo al que se pertenezca, junto a la relación contractual, que concede un mayor grado de autonomía al profesorado numerario que al interino o contratado laboral (Guerrero Serón, 2006, p.310).

La cita anterior ayuda al argumento ya presentado de que, si bien se desempeñan ciertos roles en la estructura, siempre habrá una diferencia por el lugar que se ocupa en la estructura, incluyendo los distintos grados educativos, e incluso en el mismo grado, en este caso la Educación Media Superior, de acuerdo a los distintos contextos de ésta (distintos bachilleratos, distintas comunidades, distintas ideologías organizacionales), lo que, se insiste, ayuda a entender la diferencia de pensamiento con respecto a los mismos rubros.

Visto esto, ahora se comentarán algunas cuestiones de las propuestas de Durkheim.

2.2 Algunos elementos de la teoría de Émile Durkheim

2.2.1 La educación

La educación, para Durkheim (2003), es “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (p.60); asimismo, considera que su intención es desarrollar ciertos estados físicos, intelectuales y morales que exigen tanto la sociedad política como el medio ambiente en el que se encuentra. Sobra decir que por eso se necesita un ascendiente maduro, donde podría agregarse que no es solamente alguien mayor, sino también alguien que sabrá guiarlo o conducirlo a los fines de la sociedad en la que está, dependiendo del grado educativo del educando.

Aunque podría matizarse esta definición propuesta por este autor, es cierto que hay elementos que prevalecen; tiene sentido que, dentro del pensamiento estructuralista, se procure reproducir a la estructura, incluso en la evolución que ésta va experimentando con el paso del tiempo. Basozabal (2005), además, comenta que la educación provoca que los individuos sean partícipes de una cultura que es común a todos, y que Durkheim, en sus obras, relaciona las diferencias culturales con las desigualdades de posición y clase.

2.2.2 El hecho social

De acuerdo a Ritzer (1993), Durkheim hace un análisis de la estructura social y de la cultura, partiendo de que en ésta se encuentran los hechos sociales; para éste, un hecho social es “toda manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, el que es general en la extensión de una sociedad determinada teniendo al mismo tiempo una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales” (Durkheim, 2001b, p.51).

Explicado por Ritzer (1993), el hecho social se refiere a las estructuras sociales, normas y valores, y son externos y coercitivos, ya que constriñen a las personas en todo ámbito; dentro de los diferentes hechos sociales (materiales e inmateriales), obviamente la educación cabe en el último grupo, ya que se relaciona con la cultura.

Decía Durkheim (2001b) que un hecho social es producido por otro: “La función de un hecho social debe buscarse siempre en la relación que sostiene con algún fin social” (p.164), buscando sus causas en hechos sociales antecedentes, y no en estados de conciencia individual. La educación, entonces, puede ser vista como un hecho social a partir de que es causada por las reglas, la cultura, la moralidad de una sociedad dada; esta educación tiene una finalidad específica a partir precisamente de los valores y la finalidad de la sociedad en la que se desarrolla; de ahí que los objetivos de la educación, a su vez, no surjan de la nada, sino que son propuestos (impuestos) por el momento histórico o el contexto en general de la estructura.

Las estadísticas, menciona Durkheim (2001b), expresan un estado del alma colectiva, la tendencia del comportamiento en general, y aun y cuando haya particularidades, éstas pueden excluirse mutuamente, ya que es normal que haya ciertas tendencias distintas de comportamiento en las poblaciones, y es por ciertos motivos, en general comunes, por los que existe diferencia en los resultados de lo que se estudia; sin embargo, el mismo autor reconocía que incluso las manifestaciones privadas tienen algo de social, ya que reproducen el modelo colectivo, por lo que eso lleva a pensar que hay cierta anomalía cuando ocurren esas diferencias.

2.2.3 La patología

Como anomalía se entiende algo que es discrepante con respecto a lo que se usa o acostumbra; Durkheim (2001b) llama patología a eso que rompe con la norma: los fenómenos normales y los patológicos los describe respectivamente como “los que son todo lo que deben ser y los que deberían ser diferentes de lo que son” (p.91); en una sociedad, entonces, una patología puede ser un crimen, ya que ella se presenta siempre de acuerdo a la naturaleza de los seres.

Con relación a eso, puede afirmarse que, obviamente, el crimen como tal lo realizan los seres humanos; sin embargo, al ir allende la propuesta de Durkheim, ¿cuál es la patología propia de los docentes, de acuerdo a la naturaleza de sus funciones, o bien cuál es la de las instituciones educativas que provocan que los docentes tengan cierta representación de ella y de la Educación Media Superior en general?

En el mismo sentido, Durkheim (2001b) advierte también que el hecho social está de acuerdo al momento que atraviesa la evolución de la sociedad. Se tiene entonces que la estructura da un sentido al hecho social (en este caso, a la educación), mediante el que ejerce coerción al individuo, al presuponer que debe ser de cierta forma, e imponiendo esa forma; en el caso de la Educación Media Superior, hay ciertos agentes sociales¹⁰ que son partícipes en este hecho (alumnos, docentes, directivos, responsables de planes de estudio, etc.).

Con lo comentado hasta ahora, cabe cuestionarse cuáles son los síntomas del estado actual de la educación. Al estudiar cierto fenómeno social, es prudente buscar la causa eficiente que se produce y la función que cumple. ¿Hay correspondencia entre el hecho considerado y las necesidades generales del organismo social?, ¿en qué consiste esa correspondencia? Podría agregarse: y si no la hay, ¿por qué?

Sólo tenemos una manera de demostrar que un fenómeno es causa de otro, y consiste en comparar los casos en los que están presentes o ausentes al mismo tiempo y buscar si las variaciones que presentan en las diferentes combinaciones de circunstancias testimonian que uno depende del otro (Durkheim, 2001b, p.181).

¹⁰ Entendiendo a agentes como aquellos que, de alguna forma, están condicionados subjetivamente por el sistema de disposiciones adquiridas. De una u otra forma, estos agentes, aunque tengan idea de su deber ser y hacer, tienen esos puntos de vista a partir de sus vivencias, sin por eso dejar de ser autónomos (Giménez, 2002).

2.2.4 La anomia

La patología es provocada por una anomia, un debilitamiento de la moralidad común, es decir, ocurre cuando la moral no constriñe lo suficiente, cuando no hay un concepto claro de conducta aceptable, apropiada; esto tiene un efecto en la conciencia colectiva, la cual es el conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una sociedad (y que tiene vida propia) (Durkheim, 2001a).

Más aún: de acuerdo a Ritzer (1993), lo anterior tiene un efecto específicamente en la *representación colectiva*, es decir, en los estados o sustratos de la conciencia colectiva, y que pueden entenderse como las normas y valores de colectividades específicas, como la familia, la ocupación, el estado, la iglesia o la escuela, pues son el resultado del sustrato de individuos asociados, pero llegan a trascender al individuo y son un elemento central del hecho social inmaterial. En el caso de los docentes, hay ciertas representaciones colectivas al desempeñar cierta función, al tener roles, estatus, ideales específicos, pero éstas pueden variar si la ideología de la institución en la que laboran son diferentes.

Al tomar en cuenta a la colectividad de una estructura, o mejor dicho, a las diferentes colectividades, se nota que ellas tienen diferentes conciencias y también pueden tener distintas representaciones por el medio en el que se desenvuelven cada una; cuando Ritzer (1993) menciona que ellas producen diferentes corrientes sociales, que influyen de modo distinto en las formas de ser, por ejemplo, en las tasas de suicidio, en este trabajo podría decirse lo mismo, pero en las representaciones de los docentes y en la institución en la que se encuentran.

Por lo anterior es que resulta necesario comparar las diferentes colectividades, ya que hay distintas representaciones, y por lo tanto, ya no pueden llamarse *colectivas*. Por ejemplo, si los cambios en tasas de suicidio se consideró que eran por cambios en hechos sociales, fundamentalmente en las corrientes sociales, en este trabajo puede afirmarse que las posibles diferencias en las respuestas de los docentes a encontrarse en el trabajo de campo, ya que se acudirá a distintos tipos de bachillerato, se referirían a las distintas representaciones que tienen los profesores, que son variables por la manera específica que tienen en su forma de pensar de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven, por lo ya argumentado de que cada colectividad es distinta.

Castillo Romero (2012) comenta que un grupo social es un determinado número de personas unidas por una red o sistema de relaciones sociales, que sus acciones se determinan por valores y normas culturales aceptadas, y que tienen una identidad por contexto e historia del grupo, o incluso por sus objetivos en conjunto. Puede decirse que en esta investigación se

trabajaré con tres grupos sociales, ya que, continuando con la argumentación de Castillo Romero (2012), éstos son de diferentes organizaciones o asociaciones.

2.2.5 Las representaciones colectivas y las representaciones sociales

2.2.5.1 Representaciones colectivas

Según Durkheim (2001a), los hechos mentales propios de la vida cotidiana dependen de alguna manera de la estructura social, y se dan por medio de representaciones, las cuales producen la vida social. Uribe y Acosta (1990), por su parte, comentan que las representaciones colectivas son formas de conciencia impuestas a los individuos por la sociedad, mientras que las representaciones sociales son generadas por los sujetos sociales; en ese sentido, la representación colectiva indicaría lo que la sociedad dice a los individuos que debe hacer, y las representaciones sociales serían la manera más particular en la postura de ciertos grupos sociales con respecto a algo, independientemente de lo que exija la estructura, y la manera de apropiarse de determinada información.

Cada grupo social tiene, de esta forma, una inclinación colectiva que le es propia y de la que proceden inclinaciones individuales. En este sentido, no se utilizará el término *representación colectiva* cuando se analicen los resultados de los tres tipos de bachillerato en donde se realizará el trabajo de campo, sino *representación social*.

Las representaciones colectivas, para Uribe y Acosta (1990), son “como modos de pensamiento y de percepción asociadas a lo que es pensado y percibido, como categorías del espíritu que recortan el marco de una experiencia humana posible” (p.369); son, asimismo, producidas colectivamente y determinan casi todos los aspectos de la vida social, pero las representaciones sociales son más específicas y de acuerdo a lo que viven los actores, y pueden considerarse una forma de organizar el conocimiento de la realidad, construida socialmente.

Por ejemplo, una representación colectiva es cuando se le pregunta a un docente qué significa ser un buen alumno de la Educación Media Superior¹¹, y una representación social sería preguntarle cómo considera que es su experiencia con los alumnos. En el primer caso, quizá habría una idea aproximada en la mayoría de las respuestas recibidas, porque se parte de ciertos conceptos aunque influya la experiencia personal, mientras que en el otro depende del

¹¹ “...una representación colectiva está sometida necesariamente a un control repetido indefinidamente: los hombres que adhieren a ella la verifican por su experiencia propia” (Durkheim, 1968, p.445).

grupo social o institución a la que se pertenece, o bien a las vivencias al momento de responder.

Como comentario adicional, se arguye que la construcción del mundo es una construcción social, en uno u otro caso; es decir, desde el punto de vista de las representaciones colectivas, hay una construcción de antemano, que es aceptada, válida (validada), y que influye en la creación de conceptos o abstracciones de cómo son o deben ser las cosas; lo mismo para las representaciones sociales, las cuales son formadas a partir de la construcción que se hace del mundo de acuerdo a la realidad propia.

El estructuralista admite que hay una construcción, pero por eso jerarquiza las construcciones existentes y que considera válidas. Berger y Luckmann (2003), por otro lado, llegaron a comentar que la realidad humana, a fin de cuentas, es construida socialmente, que es algo esencial en la institucionalización. Vera (2002), a su vez, comenta que tanto la vida colectiva y la vida individual están hechas de representaciones, pero de distinto tipo.

Las representaciones colectivas son producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias individuales y, al mismo tiempo, las sobrepasan. Las representaciones colectivas nacen de las individuales, pero no surgen de los individuos tomados aisladamente, sino en su conjunto; hace falta la asociación para que las representaciones de las personas se conviertan en cosas exteriores a las conciencias individuales (Vera, 2002, p.107).

Así, aunque la vida social está hecha de representaciones colectivas y son hechos sociales anteriores al individuo, las representaciones sociales se presentan en el transcurso de vida o en el desempeño profesional de los agentes. Dado que este trabajo se encuentra situado en cierto momento temporal, se utilizará el término representaciones sociales para diferenciarlo de las representaciones colectivas, que responden un poco más al deber ser de la estructura.

2.2.5.2 Representaciones sociales

Moscovici (1979) comenta que Durkheim, al hablar de las representaciones sociales (término que fue poco utilizado por él) las definía como “una clase muy general de fenómenos psíquicos y sociales que comprendían lo que designamos como ciencia, ideología, mito, etcétera” (p.27). Esta representación, agrega, prepara para la acción, guía el comportamiento, remodela ciertos elementos, da un sentido a ese comportamiento y proporciona nociones, teorías y observaciones. Es, en fin, como una apertura hacia el mundo, un no quedarse con lo que debe ser.

La representación, en general, “es un proceso que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables”, y ésta hace que “el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser... reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos” (Moscovici, 1979, pp.38-39, 41). De acuerdo a esto, se organizan según clases, culturas y grupos, y cada uno constituye un universo de opinión (Moscovici, 1979; Jodelet, 2011). La información que se comparte en esas representaciones sociales se relaciona con la organización de los conocimientos que cierto grupo tiene con respecto a cierto objeto (Moscovici, 1979).

Esa representación tiene cierto *status* simbólico en los fenómenos, pues ancla significados, estabiliza o desestabiliza, o bien crea identidades o equilibrios colectivos (Moscovici, 2004). Asimismo, son una forma específica de conocimiento, que se incluye en la categoría de sentido común y es socialmente construido dentro de esos grupos en los que se presenta, por lo que tiene también una raíz y conocimiento práctico. Se sirve, entonces, de la experiencia de las personas y guía la vida práctica y cotidiana. “En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en los espacios de trabajo” (Jodelet, 2011, p.134). Dependen de la comunicación social, de la clase social, de la profesión, etc.

Si bien la teoría de las representaciones sociales se ha utilizado en estudios cualitativos, no son exclusivos de éstos. Perera (1999) explica que hay una apertura metodológica en esta teoría, sin privilegiar algún método o técnica en particular, ya que las diversas posturas no son excluyentes ni contradictorias; más bien, apuntan a hacer énfasis en aspectos diferentes. Si bien autores como Jodelet, agrega, focalizan el discurso, no es la única aproximación hecha con esta teoría, ya que en otras vertientes se enfatiza el rol de la posición o inserción en las estructuras sociales, privilegiando los métodos estadísticos correlacionales. El mismo Moscovici (1988) insistía en la diversidad de enfoques para utilizar las representaciones sociales; Höijer (2011), por su parte, admite también que una variedad de métodos empíricos, tanto cuantitativos como cualitativos, han sido usados en la investigación tomando como referencia esta teoría.

Asimismo, una de las ventajas de estudiar las representaciones sociales en el paradigma cuantitativo es que de esta manera se realizan descubrimientos que escapan a reglas estructurales (Corvalán, 2013). En el mismo sentido, sin pretender validarlos a todos, Perera (1999) comenta que en la teoría de las representaciones sociales hay estudios con procedimientos estructurados o estandarizados (cuestionarios, escalas, etc.), y que el análisis de los datos ha sido desarrollado lo mismo por la perspectiva cuantitativa y cualitativa.

En el primer caso a través de tratamientos estadísticos... ha tenido un amplio uso el análisis de correspondencia que permite un análisis multidimensional de tipo factorial y descriptivo. Respecto a la técnica de análisis de contenido, de gran aceptación en muchos estudios, ha sido usada tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo (Perera, 1999, p.16).

Así, de acuerdo a Perera, se tiene que en las perspectivas cuantitativas, se emplean tratamientos estadísticos que permiten identificar lo compartido por la mayoría, así como las variaciones según la posición social de los sujetos, por lo que hay que determinar los sujetos de estudios en grupos, poblaciones, estratos o conjuntos sociales.

En ese sentido, “Las representaciones participan en la definición de la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos” (Perera, 1999, p.19). Con esto puede situarse a los individuos y grupos en ciertos contextos sociales, elaborando así una identidad de acuerdo a cierto sistema de normas y valores. Entre los temas abordados por esta perspectiva, agrega el autor, se encuentra la educación, la cual habla de las prácticas educativas de alumnos, padres o, como en este caso, docentes.

Frasier (1994), por su parte, comenta retomando a Moscovici (1988) que un estudio de conjuntos estructurados puede proveer un marco de análisis para las creencias generalizadas; habla así de representaciones sociales que llama emancipadas, que no tienen un carácter hegemónico (cuestión que se identificaría más bien con las representaciones colectivas de Durkheim), sino que emergen en subgrupos específicos, portando nuevas formas de pensamiento social. Morais Shimizu y Stefano Menin (2004), agregan que las representaciones sociales dependen de la posición o inserción de los grupos sociales.

Rodríguez Salazar (2003), citando a Doise (1991), dice que las representaciones sociales son posiciones con respecto a referencias comunes, en ocasiones con gran variedad entre los individuos. Hay ideas máximas o imágenes que parecen legitimadas, otras que parecen críticas, otras más que particularizan sentidos dominantes, por lo que pueden encontrarse en un nivel social, cultural o grupal mediante encuestas cuando se buscan características colectivas, donde los contenidos no son sólo opiniones de ciertos subgrupos, donde los resultados son representaciones no comunes para todos los grupos, con cuestiones relevantes para uno u otro grupo; con esto, afirma que las representaciones sociales no son necesariamente vistas desde un enfoque estático o individualista, sino que también pueden ser dinámicas y sociales.

Dicho de otra manera, según Rodríguez Salazar (2009), la teoría de las representaciones sociales se refiere a la manera en que los grupos sociales, o incluso sociedades o culturas,

conceptualizan un objeto material o simbólico, a la par de analizar las diferencias en los sistemas de conceptualización dentro de un grupo o entre grupos sociales.

Después de haber aclarado el porqué del uso del término representaciones sociales en un estudio de corte cuantitativo, se mencionarán algunos elementos de lo que son las representaciones sociales, tomando como referencia también lo ya dicho con respecto a las diferencias que tienen con las colectivas.

Para Materán (2008), la representación implica transformación o construcción, ya que es presentada por sujetos que interpretan la realidad, mediada por los valores, necesidades, roles y otros aspectos estructurales. Las representaciones sociales son sistemas cognitivos con lógica y lenguaje propios, agrega este autor, y más que opiniones, imágenes o actitudes, son teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad. Son, pues:

Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Materán, 2008, p.244).

En opinión de este psicólogo social, las representaciones sociales no son sólo productos mentales, sino también construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales, pero no son estáticas ni determinan las representaciones individuales a un nivel más individual necesariamente. Así, agrega que las representaciones sociales son producidas por la experiencia cotidiana, el sentido común, dando un conjunto de creencias, imágenes, etc.

Campo-Redondo y Labarca Reverol (2009), por su parte, comentan, al referenciar a Moscovici, que en las representaciones sociales hay dos enfoques, uno con perspectiva procesual y el otro estructural; el primero se refiere al ser humano como productor de sentidos, focalizando el análisis en las producciones simbólicas, de significados, de lenguaje, dando así una construcción del mundo.

Por el lado estructural, la representación social “es una modalidad de saber que elabora una configuración del objeto, que posee un soporte lingüístico y de comportamiento. Las

representaciones sociales se convierten en un conocimiento asentado en las personas basado en un núcleo central” (Campo-Redondo & Labarca Reverol, 2009, p.44)

Para Sagastizabal y Pidello (2012), las representaciones sociales son estructuras cognitivo-afectivas complejas producidas por grupos sociales y que procesan la información del mundo social, lo que permite la comunicación, orientación de las interacciones y la planificación de las conductas sociales. Así, el conocimiento se objetiva y adquiere realidad propia.

Así pues, el término representación social es importante porque se aplicaría a la respuesta de los docentes: es lo que conocen de los medios en los que se desenvuelven e intercambian información, donde le dan más importancia a ciertos factores que a otros, y por último, tienen una perspectiva general (representación colectiva) de lo que se les pregunta.

Hay que recordar que, como dice Garnique (2012), es de relevancia centrarse en las representaciones sociales ya que, a partir de ellas, se encuentran las expectativas que rigen la función profesional de los involucrados en cierto hecho y su práctica, en este caso el educativo, llegando así a llegar a ser incluso una fuerza impulsora del cambio social. Agrega: “se puede decir que la representación social, es la elaboración de un objeto social por una comunidad” (Garnique, 2012, p.105), debido a que se parte de que las representaciones son estables y dinámicas, estructuras y procesos, pensamiento social constituido y constituyente.

Piña Osorio y Cuevas Cajiga (2004), por otro lado, comparten lo anterior al comentar que las representaciones sociales las dice un sujeto en referencia a algo o alguien: institución, contenido, reglamento, etc.; éstas son, pues, dadas a partir de convenciones y prescripciones, y tienen tres componentes:

- a) la información, que se refiere a la suma de conocimientos poseídos a propósito de un objeto social, así como a su calidad; b) el campo de representación, que expresa la organización del contenido de una representación, la jerarquización de sus elementos y el carácter más o menos rico de éstos; y c) la actitud, que expresa la orientación positiva o negativa frente a un objeto (Rodríguez Salazar, 2007, p.160).

En resumen, alimentando el tema de este documento con la teoría, puede decirse que en las sociedades donde existe la división del trabajo, éstas tienen estructuras, donde hay distintas organizaciones (ya que es característica de las sociedades *orgánicas*) que cumplen cierta función. Una de esas organizaciones son las instituciones escolares, en sus distintas modalidades y en sus distintos niveles educativos.

Cada organización, al igual que en toda la estructura, tiene una agrupación de individuos que, de acuerdo a su naturaleza, tienen cierto estatus (están ubicados en cierto lugar de la estructura y organización) y deben cumplir con ciertos roles (interactúan con otros a la par de tener cierto funcionamiento), cuestión ya mencionada antes. Los docentes, por ejemplo, tienen cierto estatus al representar a uno de los principales actores educativos, por ser quienes permiten ese acto (ya sea que transmitan, compartan, creen el conocimiento en los educandos), y también tienen cierto rol que cumplir.

El trabajo de los docentes, obviamente, no se da en el aire, cuando se habla de organización, sino que deben estar dentro de ciertas instituciones para poder cumplir con esa función que le corresponde; ésta tiene ciertos valores y normas y tiene ciertos fines. La escuela, obviamente, al ser un tipo de institución, no es excepción a la regla; la SEP, cuando mantiene su visión, objetivos, perfil de docente, alumno, etc., establece esas normas y valores, lo que podría decirse que corresponde a la representación colectiva, si bien puede variar de acuerdo a la naturaleza del bachillerato que se ofrece, pero sin perder esa característica, pues al estar dentro de una estructura, este tipo de institución, la escolar, debe colaborar a mantener su funcionamiento.

La sociedad va cambiando, evolucionando al paso del tiempo, y si bien los fines de ella misma, sus políticas, y en este caso específico, la educación, se van adecuando al paso del tiempo, la estructura asume que sus funciones son adecuadas, y sólo de acuerdo a los adelantos, a las mejoras, va cambiando ciertas cuestiones. Desde la perspectiva de una reforma curricular en un nivel educativo como el medio superior, considerado rezagado, esas reformas deben ser conforme a lo que la sociedad requiere y de acuerdo a las necesidades encontradas.

En el caso de la Educación Media Superior, entonces, cuando se pide cierto perfil a los docentes que participan en ella, se presupone que se cumplirá con el rol que le corresponde al estatus que tienen, y también que se adhieran a las reformas educativas. Sin embargo, al no ser los individuos unos idiotas culturales, para utilizar el término de Goffman, hay cierta interacción o intercambio de información entre ellos y de acuerdo a la dinámica que se vive en cada escuela, ya que son quienes, finalmente, viven de cerca el hecho educativo.

De ahí que interese a este documento encontrar las diferencias en las formas de ser, pensar y actuar del docente, según el contexto en el que se desarrolla para tener un punto de referencia en su representación del quehacer educativo.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

Introducción

En el trabajo de campo, la intención fue aplicar un cuestionario con el propósito de recabar la mayor cantidad de datos posibles, ya que este trabajo será de tipo cuantitativo, pero teniendo un primer acercamiento cualitativo por medio de entrevistas y grupos focales; los temas elegidos en esos acercamientos y finalmente en el cuestionario fueron a partir de los temas ya expuestos, encontrados en la revisión bibliográfica, así como lo planteado en los objetivos. El motivo fue que, con este procedimiento, podía enriquecerse el contenido que finalmente se aplicó en el mencionado cuestionario.

Primeramente, hay que recordar que dentro de la revisión bibliográfica, una de las cuestiones centrales fue la poca atención que se pone a los docentes al momento de influir en las decisiones institucionales, por ejemplo, en las reformas educativas, ya que éstas simplemente se dan a los profesores para su implementación, sin que sean partícipes de ellas. El propósito, entonces, es recuperar la perspectiva de ellos con referencia a ciertas temáticas, incluidas las reformas, su interacción con los alumnos, entre otras.

De esta manera, después de haber identificado en el estado del arte la situación del docente y algunos estudios que hablan sobre su actividad, se decidió realizar cuatro preguntas generales a docentes de la Educación Media Superior para obtener información directa sobre su postura en cuanto a estos temas. A partir de ahí, se identificaron más argumentos que se presentaron en dos grupos focales, uno conformado por maestros de una institución pública y el otro por maestros de una institución privada, cuya intención al realizarlos fue compartir con más docentes las cuestiones identificadas hasta ese momento para contrastar en grupo sus diferentes puntos de vista y para, con toda esa información y sus resultados, realizar el cuestionario.

En resumen, el criterio metodológico fue realizar un cuestionario con una escala tipo Likert que estuviera sustentado por: (a) la revisión bibliográfica, (b) las respuestas a las mencionadas

entrevistas y (c) las respuestas en los dos grupos focales. A continuación, se mencionará de manera más detallada el procedimiento realizado¹².

3.1 Entrevista

Las preguntas de las entrevistas fueron realizadas a partir de las lecturas hechas hasta ese momento, donde ya se tenían datos recabados acerca de lo que se solicita al docente de manera institucional. De ahí que el paso a seguir haya sido ir a las instituciones a preguntar directamente a los docentes su postura con respecto a su propio papel y el de las instituciones en la Educación Media Superior, entre otros factores.

Cabe decir que, en cierto momento, la intención fue realizar una investigación donde se obtuviera la visión de docentes de instituciones públicas y privadas, pero el acceso negado en dos instituciones privadas provocaron ajustar esa intención original; de ahí que, como se verá, se haya optado por elegir otras escuelas en las que se pudiera tener la facilidad de entrevistar y encuestar a los maestros. Asimismo, en algunos bachilleratos de la UANL también hubo cierta reticencia a permitir el acceso, si bien por lo general éste se logró al mencionar que esta investigación era con fines académicos, excepto en una escuela, donde, al parecer por el cambio de directivos, la nueva administración se negó a que se hablara con los docentes.

Este primer acercamiento, entonces, fue con docentes específicamente de dos escuelas de bachillerato general de la UANL, ya que, a pesar de todo, fue esta institución la que mostró más apertura al momento de realizar la presente investigación.

A continuación se enumeran los cuatro temas generales que se presentaron en las entrevistas realizadas a los docentes, a partir de la revisión bibliográfica:

- Características que debe tener un profesor.
- Principales problemas a los que se enfrenta la Educación Media Superior.
- Experiencia en el trato con los alumnos.
- Aspectos a mejorar¹³.

¹² En el Anexo I se podrán encontrar las definiciones de las técnicas de investigación y estadísticas utilizadas (entrevista, grupo focal, escala tipo Likert, así como alpha de Cronbach, puntaje z y muestreo).

¹³ La guía completa se encuentra en el Anexo II.

Las respuestas dieron pie a realizar las preguntas planteadas en el grupo focal, ya que se registraron ciertos puntos en común, tales como la forma de ser del docente, las características negativas de la Educación Media Superior, así como la falta de infraestructura o las habilidades pedagógicas que poseen¹⁴. De este modo, se realizaron las preguntas planteadas en los dos grupos focales que se desarrollaron después.

3.2 Grupo focal

Se optó por realizar dos grupos focales, uno con docentes de bachillerato ofrecido por la UANL y otro de una institución privada, con la intención de comparar, como se dijo poco antes, sus respuestas e identificar posibles puntos en común o diferencias. Del mismo modo, las respuestas serían registradas para establecer reactivos en el cuestionario a aplicar después.

En el caso del grupo focal de docentes de bachillerato de la UANL, hubo disposición por parte de la dirección de la escuela a la que se acudió y por parte de los docentes elegidos, e incluso se permitió hablar con ellos en cierto espacio de la escuela misma; a pesar de que fue en un lugar institucional, las respuestas proporcionadas al parecer no muestran sesgo, ya que se mostró una actitud crítica y participativa por parte de los docentes, como se verá más adelante.

Por otro lado, si bien se descubrió desde el principio que la disposición en las escuelas privadas sería más difícil, por medio de la técnica “bola de nieve” se pudo convocar a varios docentes de una institución de San Pedro. A partir de encontrar a un maestro que mostró interés en participar en un grupo focal, se le solicitó su ayuda para identificar a más compañeros suyos que compartieran esa disposición e interés en el tema.

Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

- ¿Por qué el docente actúa de determinada manera a la hora de dar sus clases?
- ¿Ha tenido alguna formación docente al inicio de su experiencia, o la ha tenido de forma permanente en la institución? ¿Comparte su experiencia de los grupos que tiene con los otros docentes?
- ¿Tiene en mente cómo enseñar, qué enseñar, para qué enseñar?

¹⁴ Las categorías realizadas se presentan en el siguiente apartado.

- ¿Cuál cree que sea la identidad del docente de preparatoria? ¿Qué significa ser (un buen) docente?
- ¿Actualiza los contenidos que enseña?
- ¿Hace reflexión continua de su propia tarea?¹⁵

Al igual que con el punto anterior, los resultados se presentarán en el análisis de los datos. A continuación, se realizarán algunos comentarios referentes al desarrollo y aplicación del cuestionario, utilizando la escala tipo Likert.

3.3 Escala tipo Likert

En el cuestionario realizado, se procuró recabar los datos que se consideraron relevantes. En la prueba piloto se solicitó a los docentes que proporcionaran algunos datos sociodemográficos, como: sexo, edad, tipo de escuela en la que laboraban, materias que impartían, formación profesional y años de experiencia¹⁶. Se aclaró por escrito y verbalmente a los participantes que respondieran con total libertad, de acuerdo a su criterio, lo que acontecía en su labor magisterial.

Dada la naturaleza de una escala tipo Likert, se decidió que las posibilidades de respuesta fueran: Completamente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni en acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo, Completamente de acuerdo. Así, al momento de analizar las respuestas, iba a saberse la tendencia de las respuestas, es decir, la postura predominante de los docentes encuestados.

Fue así como, a partir del estado del arte y del primer acercamiento cualitativo, se construyó el cuestionario que serviría para la prueba piloto, agrupando en seis dimensiones distintos ítems; tales dimensiones son: Características del docente (ocho ítems), Principales problemas de la Educación Media Superior (seis ítems), Experiencia con los alumnos (seis ítems), Reformas académicas (diez ítems), Formación continua (ocho ítems) y Vocación y profesión como docente (cuatro ítems), para un total de 42 ítems en toda la escala.

Estos reactivos o ítems, para evitar la mecanización en las respuestas, tuvieron una tendencia positiva o negativa. Por ejemplo, en la dimensión Características del docente, el primer reactivo es “Generalmente trabajo con gusto en lo que hago”; en un sentido positivo, la respuesta del docente sería Completamente de acuerdo, mientras que en el reactivo “Las clases

¹⁵ La guía completa se encuentra en el Anexo III.

¹⁶ En el Anexo IV se encuentra el instrumento descrito en este apartado.

que imparto no se relacionan con mi carrera/preparación profesional”, si la respuesta del docente fuera en el sentido de que sí se relaciona una cosa con otra, la respuesta sería Completamente en desacuerdo. Esto provocaría que se reflexionara en las respuestas. En el Anexo IV, para hacer más cómoda la lectura, se señala cuál es la tendencia de cada reactivo; obviamente, al momento de aplicar la prueba piloto, esa señalización no se encontraba. Se procuró que hubiera un equilibrio en los reactivos positivos y negativos, tanto en la escala como en cada dimensión, como puede verse en el instrumento.

El cuestionario fue vaciado en el programa estadístico SPSS para poder realizar los análisis en la prueba piloto, y también para realizar los cruces correspondientes entre las distintas variables a futuro. Se aplicaron 40 cuestionarios en tres bachilleratos de la UANL (como ya se dijo, fue la institución que mostró más apertura), de los que se rescataron 30, ya que no todos contaban con todas las respuestas. Se utilizó, mediante el programa estadístico mencionado, el alpha de Cronbach para poder verificar la consistencia del instrumento, con un parámetro de .80, considerado confiable. En el mismo Anexo IV pueden verse sombreados los reactivos que no soportaron la prueba.

Tabla 1. Alpha de Cronbach de la prueba piloto

Alpha de Cronbach basada en reactivos estandarizados		
Alpha de Cronbach	reactivos estandarizados	No. de reactivos
.800	.810	26

Fuente: elaboración propia.

El instrumento final, de esta manera, consta de 26 reactivos, con los seis rubros planteados en un principio. La aplicación final de la encuesta consiste en estos reactivos (ver Anexo V).

3.4 Muestreo

En el caso de esta investigación, la muestra dependió, sobre todo, del acceso permitido a los distintos bachilleratos; si bien la intención original era incluir a instituciones privadas, ante la dificultad de acceso para aplicar los cuestionarios a los docentes se optó por dejar de lado esa opción. Aunque se tuvo esta limitante, la Preparatoria Emiliano Zapata (PEZ) es considerada una institución privada, si bien con un perfil bastante distinto; en el mismo sentido, se consideró conveniente visitar al menos una institución que ofreciera el bachillerato técnico (el Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica, CONALEP), para tener más elementos

comparativos entre los docentes de estos tres tipos de institución, quedando finalmente el trabajo de campo con preparatorias de la UANL, el CONALEP y la PEZ.

Es conveniente dar un repaso a algunas generalidades de estos tres tipos de bachillerato.

- En el caso de la UANL, la misión de esta institución es formar egresados capaces para desempeñarse en la sociedad del conocimiento, con un amplio sentido de la vida con conciencia de la situación regional, nacional y mundial, cuestión aplicable para todos los niveles: bachillerato, técnicos, profesionales, maestros e investigadores. Asimismo, deben estar comprometidos con el desarrollo sustentable, económico, científico y cultural de la humanidad, a la par de generar conocimiento social, científico y humanista (Visión UANL 2020, 2011).
- El CONALEP, por su parte, es una institución creada en 1978 con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuyo objetivo era formar profesionales técnicos egresados de secundaria, si bien en 1993 se amplió para tener capacitación laboral, vinculación intersectorial, apoyo comunitario y asistencia tecnológica a las empresas. En el año 2003 se modificó para que su formación estuviera basada en el sistema de competencias (¿Qué es el CONALEP?, s.f.).
- La PEZ, a su vez, ofrece una educación integral donde se estimula la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, e incentivan la maduración física, intelectual y de personalidad con orientación humanista y social sustentada en el espíritu de servicio. Asimismo, se ofertan como una institución comprometida con la educación integral en el conocimiento científico, con desarrollo artístico y cultural para fomentar la potencialidad física para discernir la justicia, libertad, democracia, equidad, respeto y responsabilidad, en aras de ser agentes activos de transformación capaces de construir el bien de la nación (Preparatoria Emiliano Zapata, s.f.)¹⁷.

En el primer caso, se acudió a seis planteles, pues como ya se mencionó, hubo apertura por parte de diversas escuelas pertenecientes a la UANL; de ahí que el tamaño de la muestra haya sido mayor; en el segundo caso, se obtuvo el apoyo de un docente del CONALEP campus San Nicolás I para aplicar las encuestas; asimismo, en el caso de la PEZ se obtuvo el acceso para la aplicación de encuestas pero con un número reducido de docentes.

En resumen, se aplicó el instrumento en esas tres instituciones de acuerdo al acceso; se considera que los resultados obtenidos permiten tener una idea exploratoria del comportamiento de las instituciones y, en total de la muestra seleccionada, del comportamiento de los docentes que forman parte de la Educación Media Superior. Es prudente recordar que en este tipo de muestreo intencional se busca cierta representatividad consultando unidades de análisis a las que se puede acceder con cierta facilidad (López, 2004).

¹⁷ Cabe decir que la PEZ cuenta con el apoyo del Partido del Trabajo (PT).

3.5 Procedimiento estadístico

En un cuestionario con una escala tipo Likert se miden actitudes, dando a cada reactivo un valor numérico, codificando las respuestas, para utilizarlas en un programa estadístico, en este caso, el SPSS, ya que si bien hay una medición ordinal, se procuró encontrar, mediante el puntaje z, una distribución normal, convirtiendo los valores en una nueva escala de medida estandarizada, algo adecuado en variables cuantitativas, para de esta forma tener, entre otras ventajas, una comparación más sencilla entre los resultados (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010; Ospina Rave, Sandoval, Aristizábal Botero & Ramírez Gómez, 2005). Fue lo que se hizo con las respuestas de Completamente de acuerdo a Completamente en desacuerdo en la parte de análisis y discusión de resultados.

Después de aplicados los instrumentos, mediante el uso del SPSS, se procedió a realizar los datos descriptivos y sociodemográficos para identificar el número y porcentajes de los docentes que contestaron la encuesta, así como el sexo, la edad, materias impartidas, entre otros, para después aplicar el puntaje z en el total de los instrumentos y ver el comportamiento de las respuestas y de esta manera ver los valores en una puntuación de distribución normal, al igual que la chi cuadrada, para identificar en qué casos había respuestas significativas en los grupos comparados. Esto se realizó también en cada una de las dimensiones del instrumento, comparando también los resultados de cada preparatoria.

Es prudente anotar aquí que aunque en una escala tipo Likert se utilizan pruebas no paramétricas, como la chi cuadrada, en donde se puede medir la actitud del profesorado hacia cierta cuestión, por ejemplo, las tecnologías de la información, (Berlanga Silvente & Rubio Hurtado, 2011), hay quienes consideran que hay una falta de consenso en cómo se clasifican o agrupan dichas pruebas, ya que pueden depender del tipo de muestra, o puede ser en cualquiera (Ferrán, 2002, Visuta, 2007, en Berlanga Silvente & Rubio Hurtado, 2011).

De acuerdo a algunos autores (Norman, 2010; Jamieson, 2004, citados por Murray, 2013), las pruebas paramétricas, como la r de Pearson y el análisis de regresión, pueden ser usadas en la escala de Likert sin temor a llegar a conclusiones erróneas, si bien otros, como Vigderhous (1977, citado por Murray, 2013) consideran que puede llegarse a conclusiones distintas utilizando unas u otras pruebas, pero admiten que limitarse a pruebas exclusivas de escalas ordinales puede a su vez limitar la riqueza de la escala tipo Likert.

En ese sentido, como puede verse, aunque existe controversia entre quienes favorecen la transformación ordinal a una medida intervalar, existen investigadores y estudios realizados con este criterio, pues si bien hay autores que consideran que mediante valores ordinales solamente pueden usarse pruebas no paramétricas, otros admiten que pueden realizarse

pruebas paramétricas si se transforma el valor de éstas (Santos Curado, Vitorino Teles & Marôco, 2013). Por ejemplo, la prueba ANOVA y la t de Student pueden usarse cuando hay distribución normal o no, ya que se consideran firmes.

Argumentado lo anterior, se aclara que terminado el procedimiento de analizar los datos sociodemográficos, se realizaron asociaciones de variables para ver qué tanto se relacionaban cada una de las dimensiones con las demás, aplicando la chi cuadrada para ver si las diferencias eran significativas, y la r de Pearson para saber hasta qué punto era relevante esa relación o independencia entre dimensiones (Aguayo Canela & Lora Monge, 2005), así como la t de Student y la ANOVA para comparar las medias de las respuestas en dos o más muestras, respectivamente (Bakieva, González Such & Jornet, 2011). En el Capítulo 4 se encuentra un informe detallado del procedimiento realizado.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS

Al momento de aplicar la encuesta, o cuestionario, se asistió a las mencionadas instituciones: bachilleratos correspondientes a la UANL, a un plantel del CONALEP y a la PEZ. Los pasos a seguir en este apartado son los siguientes: descripción de los datos generales, tales como número de docentes encuestados, sexo, formación profesional, posgrado (si lo hay), edad, entre otros, y posteriormente, la aplicación del puntaje z para ver el promedio de respuestas obtenidas con miras a ver la tendencia, es decir, la “dirección” de las respuestas, en un sentido positivo o negativo, utilizando el programa estadístico SPSS.

Al realizar el análisis, a partir de las tendencias encontradas, se cruzó la información de las respuestas con respecto al tipo de bachillerato, edad, sexo, formación, así como la relación existente entre la tendencia de las distintas dimensiones de la encuesta entre sí, con la intención de detectar qué aspectos son relevantes al momento de tener cierta representación social hacia la Educación Media Superior.

4.1 Descripción de datos generales

En un primer momento, se realizó la cuantificación de los instrumentos aplicados en las diversas preparatorias, para después pasar a describir diversas características de esta población, entre las que se encuentran el sexo, la edad, la formación de los docentes y sus materias impartidas, entre otras cuestiones, a fin de establecer sus particularidades, diferencias y, más adelante, ver si estas cuestiones son importantes para sus percepciones en las distintas dimensiones que forman parte de la mencionada escala.

4.1.1 Preparatorias

El cuestionario se aplicó de manera definitiva en ocho escuelas: un CONALEP, campus San Nicolás I, con bachillerato profesional técnico, seis pertenecientes a la UANL, de las cuales dos son técnicas (los dos campus de la escuela Pablo Livas) y la PEZ, que tiene tanto bachillerato general como técnico. Se rescataron 287 instrumentos y su distribución se muestra a continuación¹⁸.

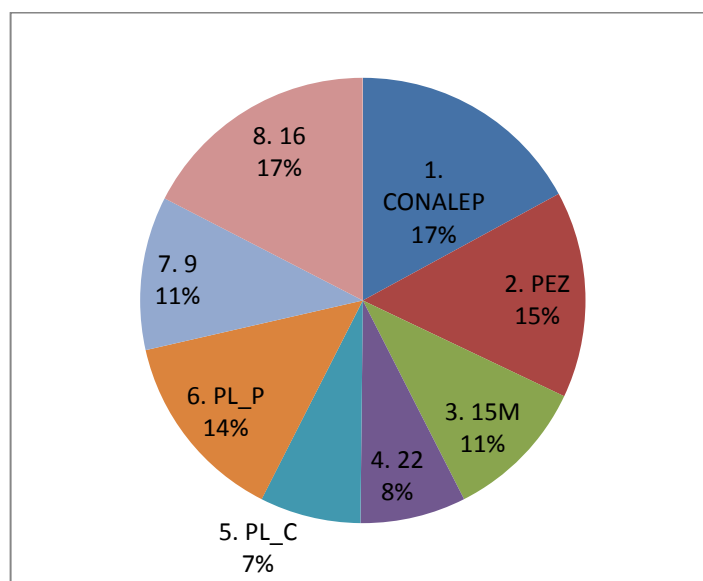
Tabla 2. Tipo de preparatoria

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	CONALEP	49	17.1
	PEZ	43	15.0
	15M	30	10.5
	22	22	7.7
	PL_C	21	7.3
	PL_P	40	13.9
	9	32	11.1
	16	50	17.4
	Total	287	100.0

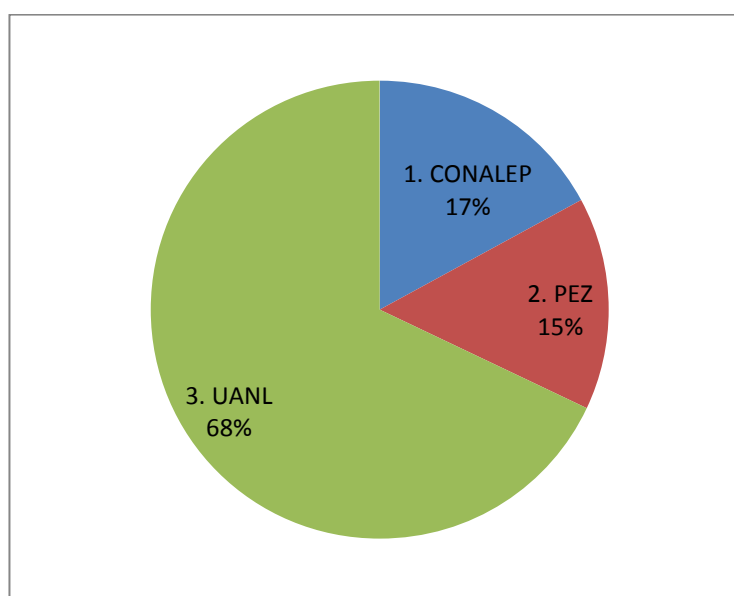
Fuente: elaboración propia.

Así, se tiene que hay 49 cuestionarios para el CONALEP (17.1%), 43 para la PEZ (15%) y las 195 restantes (67.9%) son de preparatorias de la UANL, de las cuales 61 (21.2%) son de tipo bachillerato técnico. La distribución se muestra en las siguientes gráficas.

¹⁸ En el caso de las preparatorias de la UANL, solamente se pone el número; asimismo, 15M corresponde a la preparatoria 15 campus Madero, PL_C a Pablo Livas Centro y PL_P a Pablo Livas Poniente.

Gráfica 1. Distribución de escalas por el total de preparatorias

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Distribución total por tipo de preparatorias

Fuente: elaboración propia.

4.1.2 Sexo

La mayoría de la población es femenina (57.1%), como puede verse en la tabla 3. En la tabla 3.1 se especifica el sexo por preparatoria.

Tabla 3. Sexo de la muestra total

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Femenino	164	57.1
	Masculino	123	42.9
	Total	287	100.0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.1. Sexo de la muestra por preparatoria

Tipo de preparatoria		Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
	CONALEP	27	22	49
	PEZ	19	24	43
	15M	14	16	30
	22	13	9	22
	PL_C	18	3	21
	PL_P	21	19	40
	9	22	10	32
	16	30	20	50
Total		164	123	287

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3.1 muestra la diferencia de sexo en los diversos planteles; en lo que respecta a las preparatorias de la UANL, en total son 118 mujeres y 77 hombres. Así, se tiene que el total de docentes por parte de la UANL son 195 (60.51% mujeres), de los cuales 61 laboran en planteles técnicos y los restantes en bachillerato general.

4.1.3 Edad

Con respecto a la edad, la media y la mediana es de 39 años, y la moda de 53 años, con 21 y 65 años como valores mínimo y máximo.

Tabla 4. Edad de la muestra

N	Válido	272
	Perdido	15
Media		39.90
Mediana		39.50
Moda		53

Fuente: elaboración propia.

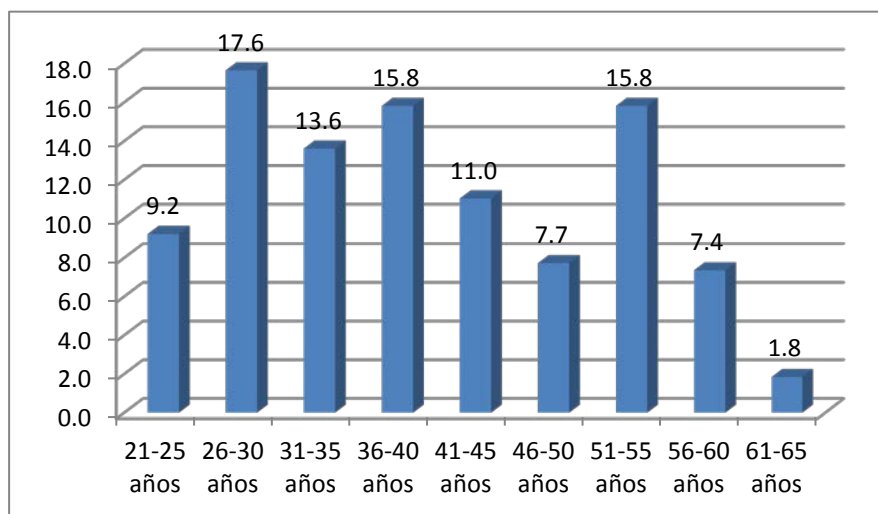
Para poder tener un atisbo general sobre la edad, se decidió crear datos agrupados. Dado que el rango es de 45 y agruparlos por 15 años podía dar una idea superflua de las diferencias de edades, se realizó con una diferencia de 5 años (21-25 años para el primer grupo, 26-30 para el segundo y así sucesivamente).

Tabla 4.1 Edad agrupada de la muestra

N	Válido	272
	Perdido	15
Media		4.3603
Mediana		4.0000
Moda		2.00

Fuente: elaboración propia.

En este caso, la media y la mediana se encuentra en el cuarto grupo (36-40 años, lo que corrobora la edad general de la muestra); la moda cambia al grupo 26-30 años. La gráfica siguiente muestra los porcentajes, excluyendo los datos perdidos:

Gráfica 3. Porcentaje de acuerdo a los grupos de edad

Fuente: elaboración propia.

4.1.4 Materias impartidas actualmente

En la escala, se especificaron los grupos Humanidades, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Otra. Dada la variedad de datos en esta última, se decidió agregar para el análisis en el SPSS lo siguiente: Inglés, Cultura Física, Informática, Materia Técnica (donde se incluyeron materias como Soldadura, Dibujo, etc.) y finalmente uno más para quienes daban clase en dos áreas.

Tabla 5. Materias impartidas actualmente

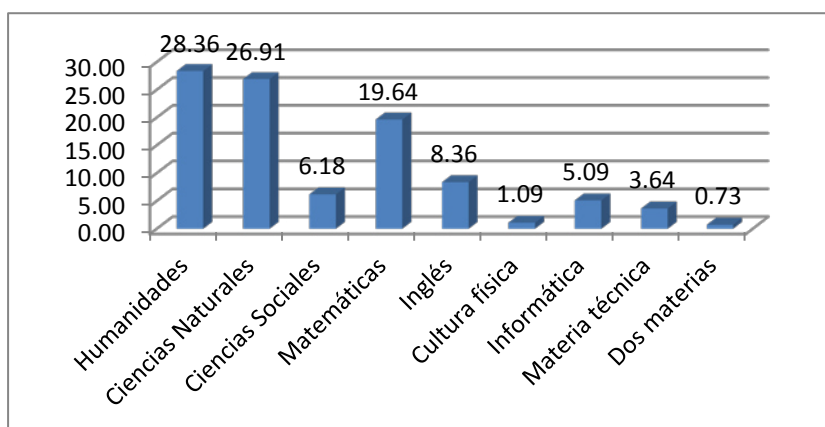
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Humanidades	78	27.2	28.4
	Ciencias Naturales	74	25.8	26.9
	Ciencias Sociales	17	5.9	6.2
	Matemáticas	54	18.8	19.6
	Inglés	23	8.0	8.4
	Cultura física	3	1.0	1.1

	Informática	14	4.9	5.1
	Materia técnica	10	3.5	3.6
	Dos áreas	2	.7	.7
	Total	275	95.8	100.0
Perdidos		12	4.2	
Total		287	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Los porcentajes mayores son para el área de Humanidades, Ciencias Naturales y Matemáticas. Sin tomar en cuenta los datos perdidos, la gráfica siguiente muestra la distribución de los porcentajes según el área en la que se imparte la clase.

Gráfica 4. Porcentajes de acuerdo a clases impartidas



Fuente: elaboración propia.

4.1.5 Formación profesional

Con respecto a la formación profesional, de acuerdo al número total, la mayoría (69.7%) tiene una carrera universitaria; se destaca que 3.8% cuenta con una carrera, a la par de ser normalistas. Es de rescatar, entonces, que este dato corrobora lo encontrado en la revisión bibliográfica: que la mayoría de los docentes de este nivel son universitarios.

Tabla 6. Formación profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Carrera			
	Universitaria	200	69.7	79.1
	Normalista	15	5.2	5.9
	Licenciatura en Educación	22	7.7	8.7
	Técnico	5	1.7	2.0
	Universitario y normalista	11	3.8	4.3
	Total	253	88.2	100.0
Perdido		34	11.8	
Total		287	100.0	

Fuente: elaboración propia.

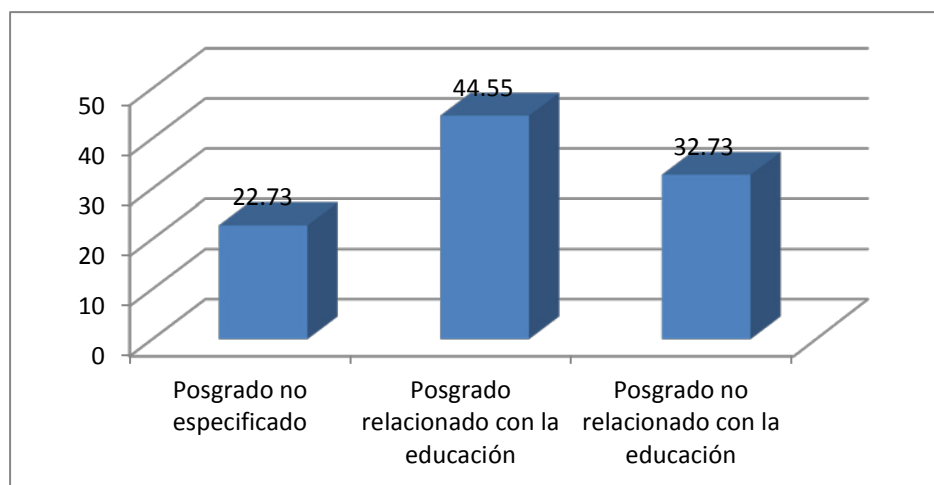
Cabe mencionar que, de las 34 escalas perdidas en la aplicación donde los docentes no especificaron su formación, 28 marcan un posgrado, lo que aumentaría el total de personas con estudio a 281, si bien en la gran mayoría de los casos los docentes participantes respondieron ambas opciones; por otro lado, los otros seis de los que no manifestaron su formación profesional tampoco manifestaron su posgrado, por lo que se supone que tienen otro tipo de estudios, o se encuentran incompletos.

4.1.5.1 Posgrado

En este apartado se tiene que, del total de los 287 instrumentos, 110 docentes (38.32%) manifestaron tener un posgrado completado al momento de aplicar la encuesta; de éstos, dos tienen el nivel de doctorado y el resto maestría. Se consideró, dada la variedad de respuestas, dividir este porcentaje en tres grupos: 1) posgrado no especificado, 2) posgrado relacionado con la docencia, y 3) posgrado no relacionado con la docencia¹⁹. Así, por ejemplo, la maestría en pedagogía pertenecería al segundo grupo, y la maestría en artes visuales al tercero.

¹⁹ Entiéndase con esto que en el nombre del posgrado se advierte que los contenidos pueden servir para su desempeño como profesor.

Gráfica 5. Porcentajes de acuerdo a tipo de posgrado



Fuente: elaboración propia.

De los docentes que cuentan con un posgrado, 22.73% no especificó en qué, 44.55% cuenta con uno que se relaciona con la educación, y finalmente 32.73% con uno no relacionado. Así, cerca de la mitad tienen estudios posteriores a la carrera universitaria que tienen nexo con la docencia.

4.1.6 Años de experiencia

Por último, para los años de experiencia, los datos son como siguen:

Tabla 7. Años de experiencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	1 a 5 años	77	26.8	27.3
	6 a 10 años	73	25.4	25.9
	Más de 11 años	132	46.0	46.8
	Total	282	98.3	100.0

Perdido	5	1.7
Total	287	100.0

Fuente: elaboración propia.

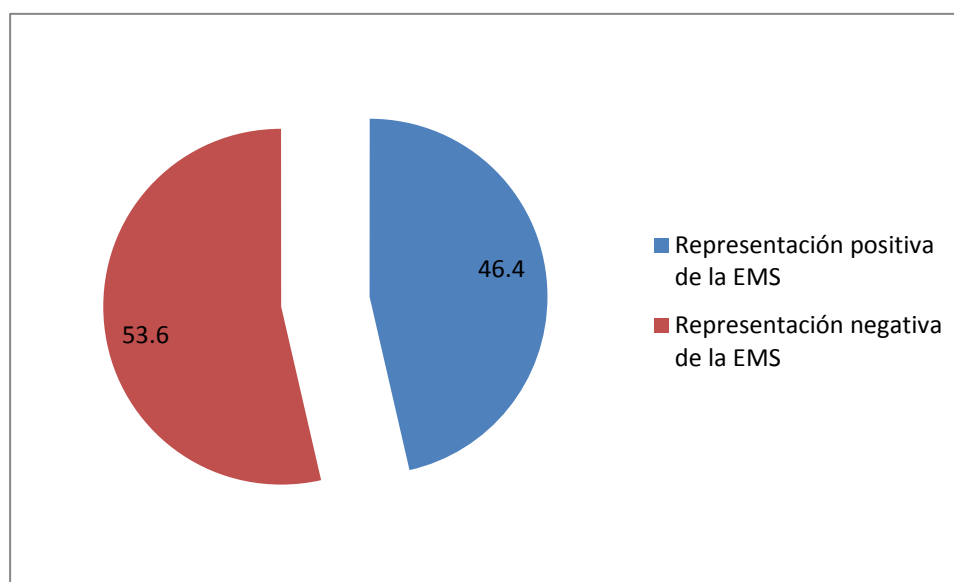
La gran mayoría manifiesta dar clase desde hace más de 11 años, con 46% del total de escalas aplicadas; los otros dos grupos de edad son muy similares, con 26.8 y 25.4%.

4.2 Puntaje Z en la escala

Con respecto a la postura en general de los reactivos, se aplicó el puntaje z para ver el comportamiento de la muestra poblacional con respecto a cada uno de los ítems, y tener una idea clara de la tendencia en las respuestas. Este procedimiento también se aplicó en las diversas dimensiones que forman parte de la escala; asimismo, se realizó la prueba de la chi cuadrada, con la finalidad de ver si la diferencia es significativa según el tipo de bachillerato al que se pertenecía.

4.2.1 Aceptación y negación de toda la escala

En lo que se refiere al comportamiento total de los reactivos, se perdieron 20 instrumentos por respuestas incompletas. Así, se tiene que 53.6% tuvo una representación general de manera negativa hacia la Educación Media Superior, y el resto un índice de aceptación; es decir, tomando como referencia los seis rubros o dimensiones (Características del docente, Principales problemas de la Educación Media Superior, Experiencia con los alumnos, Reformas académicas, Formación continua y Vocación y profesión como docente), poco más de la mitad tiene una representación negativa en lo general.

Gráfica 6. Postura general hacia la escala

Fuente: elaboración propia.

Aplicando la chi cuadrada, se encuentra que sí hay diferencia en el tipo de respuesta según la pertenencia a cierto tipo de plantel por parte de los docentes, y que ésta es significativa, como puede verse en la siguiente tabla.

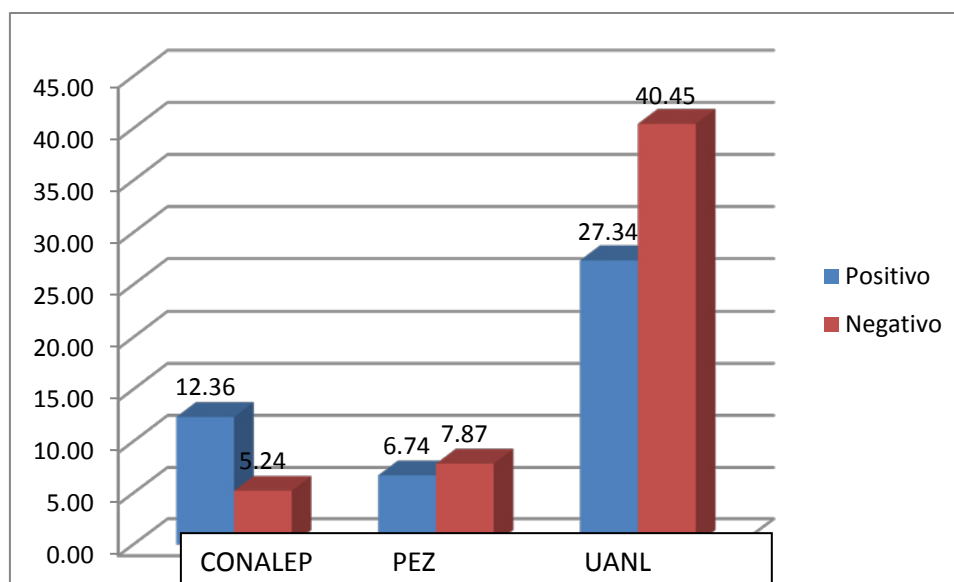
Tabla 8. Chi cuadrada de la postura general hacia la escala por tipo de preparatoria

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.395(a)	2	.001
Likelihood Ratio	13.594	2	.001
Linear-by-Linear Association	12.315	1	.000
N of Valid Cases	267		

Fuente: elaboración propia.

En la gráfica puede verse el comportamiento de los docentes de cada grupo según su tipo de respuesta, y por porcentaje según el total de aplicaciones. Específicamente, hay que notar que, de 47 docentes del CONALEP, 35 (74.5% de este grupo) tiene una postura positiva, a diferencia de los otros dos. De 39 y 181 docentes de la PEZ y de la UANL, respectivamente, el porcentaje de postura es negativa, con 59% y 60.8% dentro de sus mismos grupos.

Gráfica 6.1 Porcentaje de la postura general hacia la escala por tipo de preparatoria

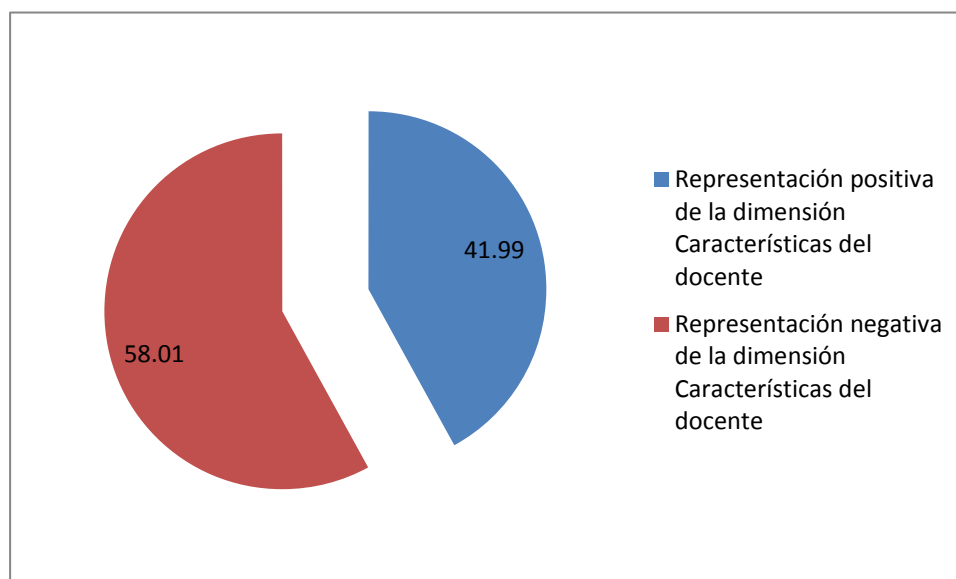


Fuente: elaboración propia.

4.2.2 Aceptación y negación de la dimensión *Características del docente*

En lo que se refiere a los reactivos pertenecientes a esta dimensión, se tiene que la mayoría tiene una postura negativa con respecto a su propio quehacer; es decir, en lo que se refiere al hecho de trabajar con gusto, la preparación pedagógica, los conocimientos, las materias impartidas en relación a lo estudiado, y el contenido pedagógico impartido, más de la mitad de los encuestados consideran no estar de acuerdo. La chi cuadrada no fue significativa con respecto a la diferencia de las respuestas según el plantel por lo que puede decirse que, en general, la perspectiva negativa es general en los tres planteles.

Gráfica 7. Postura de la dimensión *Características del docente*

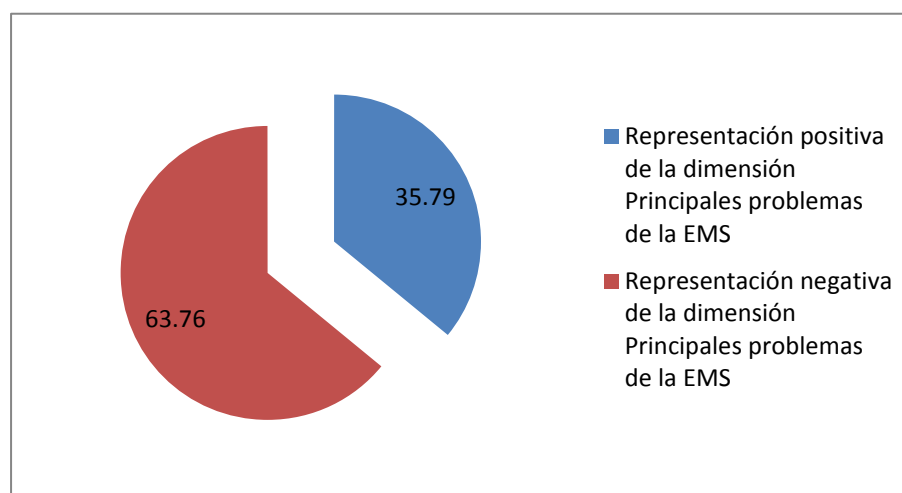


Fuente: elaboración propia.

4.2.3 Aceptación y negación de la dimensión *Principales problemas de la Educación Media Superior*

En la siguiente dimensión, la respuesta fue negativa en casi dos terceras partes de la muestra. Así, en lo que corresponde a la infraestructura del plantel, a la preparación de las clases y a la libertad de cátedra, los docentes tienen una perspectiva negativa, si se recuerda, en lo que se refiere a lo que ofrece el plantel con los materiales y las instalaciones, a la libertad que se da al docente para aplicar ciertas actividades o decidir contenidos, y lo mismo viendo la preparación que el mismo docente hace de su clase.

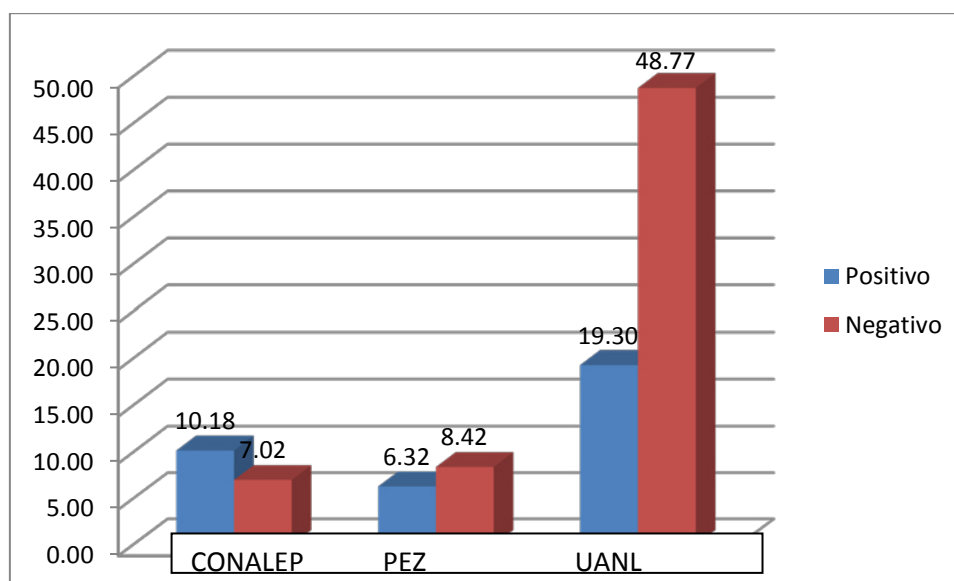
Gráfica 8. Postura de la dimensión *Principales problemas de la Educación Media Superior*



Fuente: elaboración propia.

En el mismo sentido, la chi cuadrada fue significativa para establecer la diferencia entre los planteles, donde se tiene que de los tres tipos de bachillerato, fue el CONALEP el único que tiene una visión positiva de esta dimensión, a diferencia de los otros dos, donde predomina una perspectiva contraria. 30.82% de los docentes del CONALEP muestran entonces una actitud negativa en esta dimensión, a diferencia de los docentes de la PEZ con 57.12%, y 71.64% de los pertenecientes a la UANL.

Gráfica 8.1 Porcentaje de la dimensión *Principales problemas de la Educación Media Superior* por tipo de preparatoria



Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Chi cuadrada de la dimensión *Principales problemas de la Educación Media Superior*

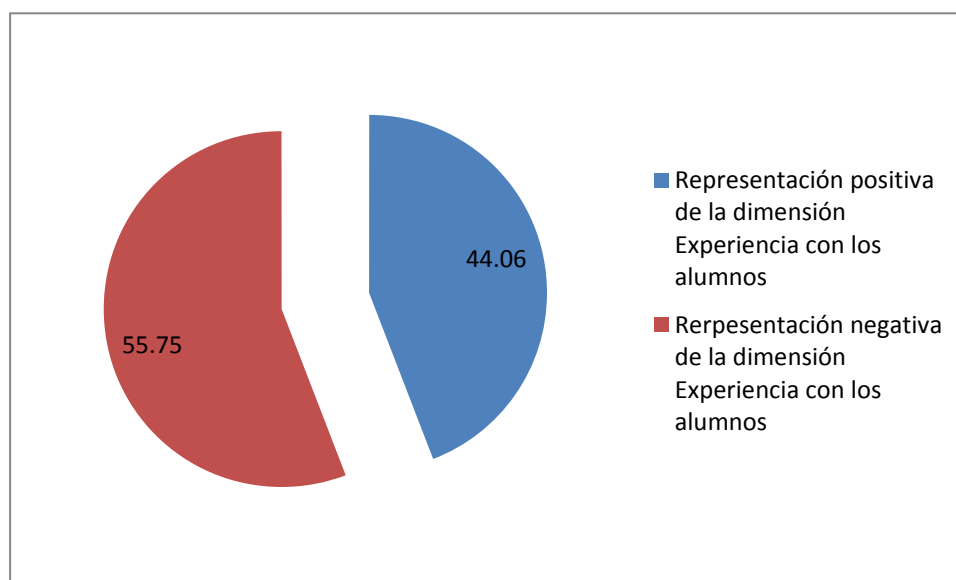
	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	17.254(a)	2	.000
Likelihood Ratio	16.784	2	.000
Linear-by-Linear Association	17.182	1	.000
N of Valid Cases	285		

Fuente: elaboración propia.

4.2.4 Aceptación y negación de la dimensión *Experiencia con los alumnos*

En lo que se refiere a esta dimensión, el resultado es que del total de docentes encuestados, más de la mitad tiene una representación negativa hacia su experiencia con los alumnos a los que les imparte clase. Aplicando la chi cuadrada, se encuentra que sí hay una diferencia significativa en cuanto a la institución y las respuestas obtenidas.

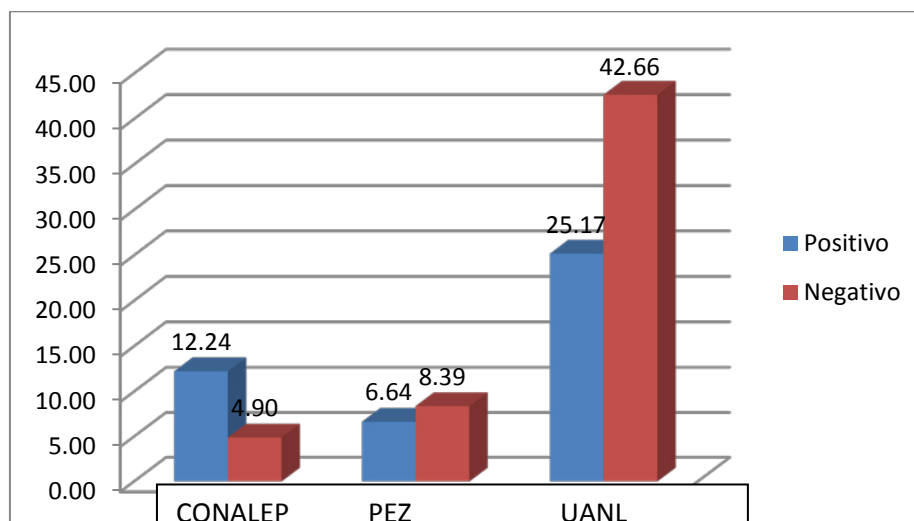
Gráfica 9. Postura de la dimensión *Experiencia con los alumnos* por preparatoria



Fuente: elaboración propia.

Del CONALEP, 28.58% consideran que esa experiencia es negativa; por su parte, en la PEZ ese porcentaje es de 55.82%, y de 62.89% en la UANL; en otras palabras, cerca de dos terceras partes del total de maestros de este tipo de institución mantienen una rutina de enseñanza complicada.

Gráfica 9.1 Porcentaje de la dimensión *Experiencia con los alumnos* por preparatoria



Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Chi cuadrada de la dimensión *Experiencia con los alumnos*

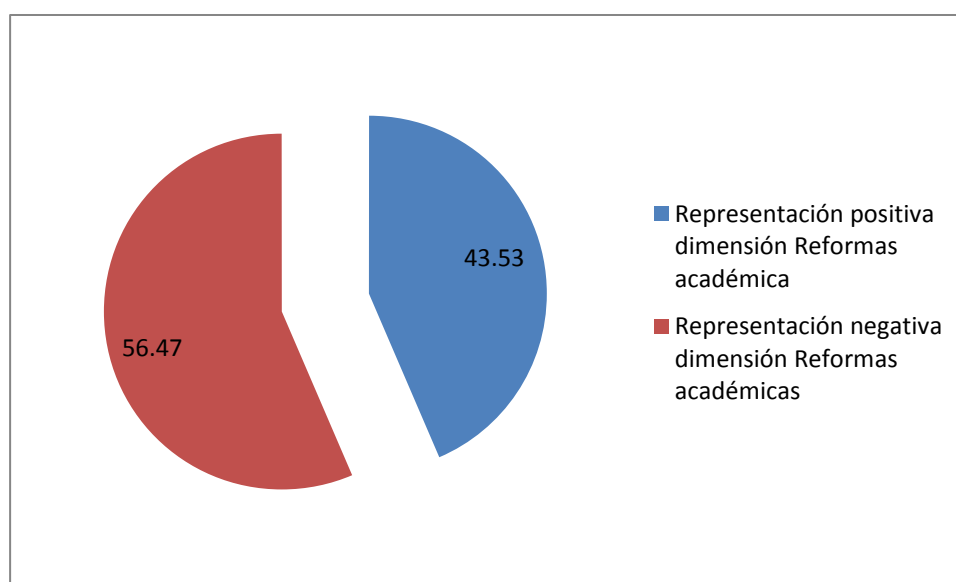
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.690(a)	2	.000
Likelihood Ratio	18.862	2	.000
Linear-by-Linear Association	17.238	1	.000
N of Valid Cases	286		

Fuente: elaboración propia.

4.2.5 Aceptación y negación de la dimensión *Reformas académicas*

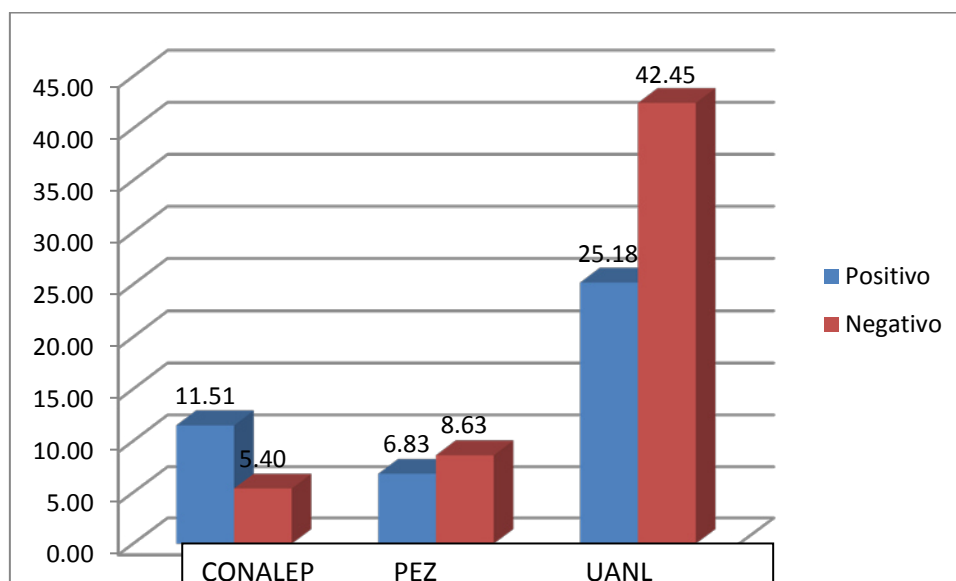
En este apartado se tiene que, de acuerdo al puntaje z, la mayoría de los docentes en los reactivos de esta dimensión (concerniente a medir su acuerdo con las reformas, su aplicación, su participación en las decisiones y su impacto), tienen una postura negativa.

Gráfica 10. Postura de la dimensión *Reformas académicas*



Fuente: elaboración propia.

Al igual que en el caso anterior, únicamente el CONALEP tiende a una actitud positiva, ya que de 49 docentes, 71.4% considera a las reformas como adecuadas, a diferencia de los otros dos planteles, en donde los docentes de la PEZ y la UANL, con 43 y 194 docentes respectivamente, tienen 55.8% y 62.9% cada uno con una tendencia negativa.

Gráfica 10.1 Porcentaje de la dimensión *Reformas académicas* por preparatoria

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Chi cuadrada de la dimensión *Reformas académicas*

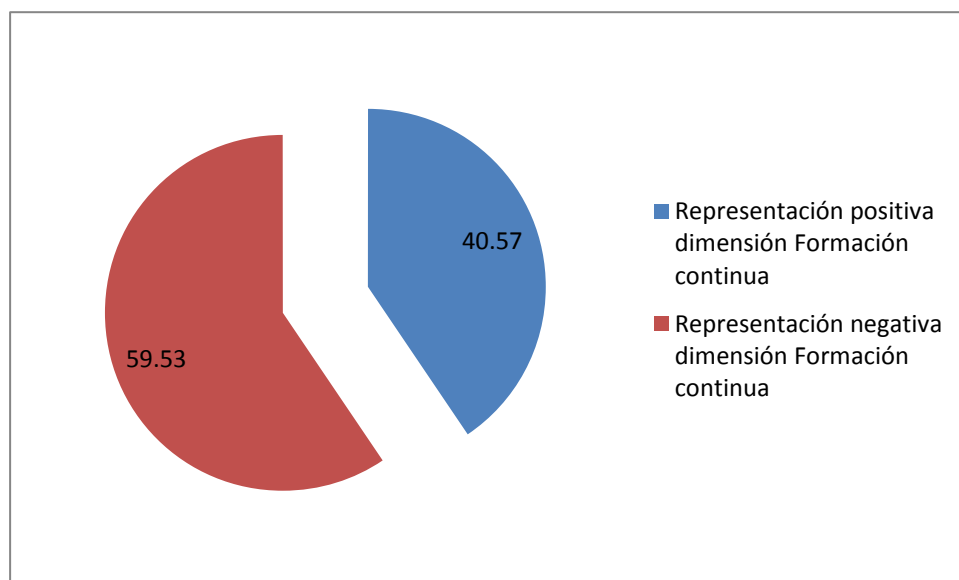
	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	14.568(a)	2	.001
Likelihood Ratio	14.590	2	.001
Linear-by-Linear Association	13.542	1	.000
N of Valid Cases	278		

Fuente: elaboración propia.

4.2.6 Aceptación y negación de la dimensión *Formación continua*

En este rubro, 40.57% manifiesta una actitud positiva, por lo que más de la mitad de los docentes encuestados tiene una representación negativa, entre los que se encuentran: la participación en cursos para mejorar la práctica, o una mejor práctica si se ha asistido a ellos, así como no practicar la formación informal. En este caso, la chi cuadrada no mostró una diferencia significativa en la postura de las tres instituciones.

Gráfica 11. Postura de la dimensión *Formación continua*

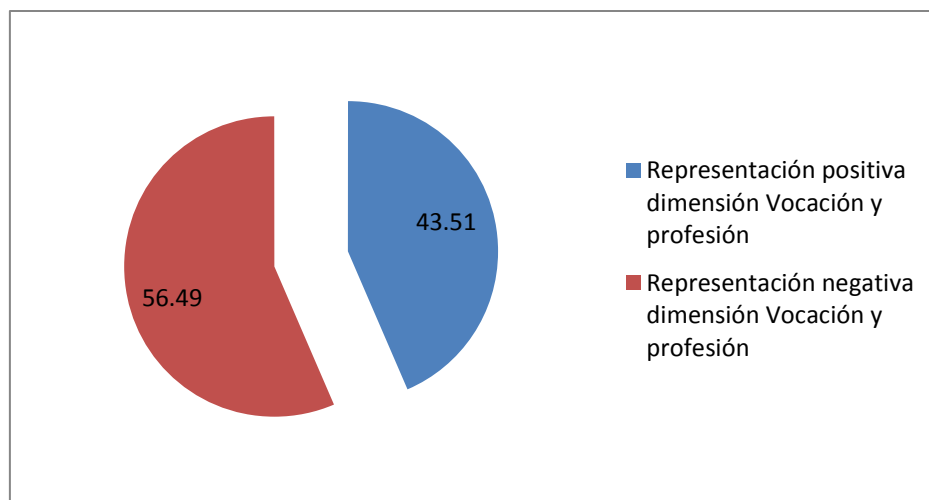


Fuente: elaboración propia.

4.2.7 Aceptación y negación de la dimensión *Vocación y profesión*

Los reactivos de esta dimensión fueron Creo que soy profesionista que labora como docente, y Creo que soy docente pero también profesionista; su valor se estableció de manera que la respuesta esperada fuera una actitud positiva al segundo reactivo. De este modo, puede concluirse que, de acuerdo a los resultados, los docentes mostraron más acuerdo a ser profesionistas que laboran como docentes. Con esto, podría concluirse que, en general, los docentes se consideran a sí mismos más cercanos a sus estudios profesionales que a su labor como profesores. En este caso, la chi cuadrada no manifestó una diferencia significativa para los tres tipos de planteles.

Gráfica 12. Postura de la dimensión *Vocación y profesión*



Fuente: elaboración propia.

4.3 Asociación de variables

En lo que se refiere a la asociación de variables, se realizaron los cruces en las distintas dimensiones para ver si existía una relación entre la postura de los docentes entre éstas. A continuación se muestran los cruces que tuvieron un índice significativo en los resultados de las respuestas.

4.3.1 Dimensiones *Experiencia con los alumnos* y *Reformas académicas*

La siguiente tabla muestra que de 100% de quienes tienen una postura negativa en la dimensión de Experiencia con los alumnos, 67.1% coinciden en una visión negativa hacia las Reformas académicas, y por el contrario, de quienes tienen una postura positiva, 57.4% coinciden en lo mismo con la dimensión Reformas académicas, por lo que puede decirse que hay cierta consistencia en las respuestas; es decir, si se confrontan los reactivos de la falta de disciplina, el cumplimiento, etc., con el desacuerdo a lo adecuado y lo positivo de las reformas educativas, se tiene que sí hay una relación entre unas respuestas y otras, como muestra la chi cuadrada.

Tabla 12. Referencias cruzadas entre *Experiencia con los alumnos* y *Reformas académicas*

			Aceptación dimensión Reformas académicas		
			Negativo	Positivo	Total
Aceptación dimensión Experiencia con los alumnos	Negativo	Recuento de	104	51	155
		porcentaje entre			
		Aceptación dimensión			
		Experiencia con los	67.1%	32.9%	100.0%
		alumnos			
		Porcentaje total	37.5%	18.4%	56.0%
Total	Positivo	Recuento de	52	70	122
		porcentaje entre			
		Aceptación dimensión			
		Experiencia con los	42.6%	57.4%	100.0%
		alumnos			
		Porcentaje total	18.8%	25.3%	44.0%
		Recuento de	156	121	277
		porcentaje entre			
		Aceptación dimensión			
		Experiencia con los	56.3%	43.7%	100.0%
	alumnos				
	Porcentaje total	56.3%	43.7%	100.0%	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12.1 Chi cuadrada del cruce *Experiencia con los alumnos* y *Reformas académicas*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	16.621(b)	1	.000		
Continuity Correction(a)	15.641	1	.000		
Likelihood Ratio	16.725	1	.000		
Fisher's Exact Test				.000	.000
Linear-by-Linear Association	16.561	1	.000		
N of Valid Cases	277				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 53.29.

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior se corrobora aplicando la r de Pearson, la cual muestra que el grado de asociación de las dos variables es positiva, aunque de manera débil (.245), es decir, si hay una postura positiva en una de las variables, también la hay en la otra.

Tabla 12.2 Correlación entre *Experiencia con los alumnos* y *Reformas académicas*

		Aceptación dimensión Experiencia con los alumnos	Aceptación dimensión Reformas académicas
Aceptación dimensión	Pearson Correlation	1	.245(**)
Experiencia con los alumnos	Sig. (2-tailed) N	286	.000 277
Aceptación dimensión Reformas académicas	Pearson Correlation	.245(**)	1
	Sig. (2-tailed) N	.000 277	.000 278

F Fuente: elaboración propia.

4.3.2 Dimensiones *Experiencia con los alumnos* y *Formación continua*

En 280 encuestas, se encontró que 155 tienen una postura negativa hacia la Experiencia con los alumnos; de este número, 65.8% coincide con un desacuerdo a la dimensión de Formación continua. En otras palabras, si se piensa que la experiencia con los estudiantes no es la óptima, coincide en parte con la falta de cursos para mejorar la práctica docente (por no asistencia u ofrecimiento), o incluso al compartir experiencias con otros docentes, por mencionar algunos ejemplos. Por otro lado, hay que hacer notar que incluso en los 125 docentes que consideran adecuada la experiencia con el alumnado, poco más de la mitad (52%) también tiene una postura negativa a la otra dimensión.

Tabla 13. Referencias cruzadas entre *Experiencia con los alumnos* y *Formación continua*

			Aceptación dimensión Formación continua		
Aceptación dimensión Experiencia con los alumnos	Negativo	Count	Negativo	Positivo	Total
		% within Aceptación	102	53	155
		dimensión	65.8%	34.2%	100.0%
		Experiencia con los alumnos			
		% of Total	36.4%	18.9%	55.4%

	Positivo	Count	65	60	125
		% within Aceptación dimensión			
		Experiencia con los alumnos	52.0%	48.0%	100.0%
		% of Total	23.2%	21.4%	44.6%
Total		Count	167	113	280
		% within Aceptación dimensión			
		Experiencia con los alumnos	59.6%	40.4%	100.0%
		% of Total	59.6%	40.4%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13.1 Chi cuadrada del cruce *Experiencia con los alumnos* y *Formación continua*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5.480(b)	1	.019		
Continuity Correction(a)	4.921	1	.027		
Likelihood Ratio	5.479	1	.019		
Fisher's Exact Test				.020	.013
Linear-by-Linear Association	5.460	1	.019		
N of Valid Cases	280				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 50.45.

Fuente: elaboración propia.

La r de Pearson muestra una correlación positiva, pero débil (.140), por lo que si hay una mejora positiva en una dimensión, la habrá también en la otra. En otras palabras, si mejora la tendencia en la formación continua (acudir a cursos, compartir información con los demás maestros), la experiencia con los alumnos sería mejor.

Tabla 13.2 Correlación entre *Experiencia con los alumnos* y *Formación continua*

		Aceptación dimensión Experiencia con los alumnos	Aceptación dimensión Formación continua
Aceptación dimensión	Pearson Correlation	1	.140(*)
Experiencia con los alumnos	Sig. (2-tailed) N	286	.019 280
Aceptación dimensión	Pearson Correlation	.140(*)	1
Formación continua	Sig. (2-tailed) N	.019 280	281

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fuente: elaboración propia.

4.3.3 Dimensiones *Reformas académicas* y *Formación continua*

El análisis aplicado a 278 encuestas muestra que 155 docentes tienen una postura negativa a las Reformas académicas, y de éstos, 64.5% concuerda con una postura similar a la Formación continua, por lo que el desacuerdo al considerar que las reformas son inadecuadas, que se basan más en teorías, que tienen poco impacto positivo, etc., se relaciona con la falta de diplomados ofrecidos, con cursos ofrecidos que no ayudan a mejorar la práctica docente, entre otros. Asimismo, incluso en quienes se muestran de acuerdo con las reformas, más de la mitad (52.1%) no considera que la formación como docentes sea adecuada.

Tabla 14. Referencias cruzadas entre *Reformas académicas* y *Formación continua*

			Aceptación dimensión Formación continua		
Aceptación dimensión Reformas académicas	Negativo	Count	Negativo 100	Positivo 55	Total 155
		% within Aceptación dimensión Reformas académicas	64.5%	35.5%	100.0%
		% of Total	36.5%	20.1%	56.6%
	Positivo	Count	62	57	119
		% within Aceptación dimensión Reformas	52.1%	47.9%	100.0%

académicas				
Total	% of Total	22.6%	20.8%	43.4%
	Count	162	112	274
	% within Aceptación			
	dimensión Reformas	59.1%	40.9%	100.0%
	académicas			
	% of Total	59.1%	40.9%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14.1 Chi cuadrada del cruce *Reformas académicas* y *Formación continua*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4.293(b)	1	.038		
Continuity	3.795	1	.051		
Correction(a)					
Likelihood Ratio	4.289	1	.038		
Fisher's Exact Test				.047	.026
Linear-by-Linear	4.278	1	.039		
Association					
N of Valid Cases	274				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 48.64.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la *r* de Pearson, hay una correlación positiva, pero débil (.125), por lo que la tendencia positiva de una dimensión afecta a la otra. Así se tiene que al mostrar un acuerdo a los reactivos de las reformas, la formación del docente también se verá afectada de manera positiva.

Tabla 14.2 Correlación entre *Reformas académicas* y *Formación continua*

		Aceptación dimensión Reformas académicas	Aceptación dimensión Formación continua
Aceptación dimensión Reformas	Pearson Correlation	1	.125(*)

académicas	Sig. (2-tailed)		.038
	N	278	274
Aceptación dimensión	Pearson Correlation	.125(*)	1
Formación continua	Sig. (2-tailed)	.038	
	N	274	281

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fuente: elaboración propia.

4.3.4 Dimensiones *Formación continua* y *Vocación y profesión*

La chi cuadrada de la tabla 14.1 muestra que hay una dependencia entre las dimensiones de este apartado; se tiene que de un total de 280 encuestas, 166 tuvieron una tendencia negativa con la formación continua, y de éstas, 62% consideran ser profesionistas y no docentes, por lo que puede decirse que influye la postura que tiene el profesor de sí mismo sobre si tiene vocación o no con respecto a si muestra acuerdo a la formación que recibe. De las 114 encuestas restantes, 59% concuerdan con tener vocación como docentes y una satisfacción hacia la formación continua.

Tabla 15. Referencias cruzadas entre *Formación continua* y *Vocación y profesión*

			Aceptación dimensión Vocación y Profesión		
Aceptación dimensión Formación continua	Negativo	Count	Negativo	Positivo	Total
		% within Aceptación dimensión Formación continua	103	63	166
		% within Aceptación dimensión Vocación y Profesión	62.0%	38.0%	100.0%
	Positivo	Count	55	59	114
		% within Aceptación dimensión Formación continua	48.2%	51.8%	100.0%
		% within Aceptación dimensión Vocación y Profesión	34.8%	48.4%	40.7%
Total		Count	158	122	280

% within Aceptación dimensión	56.4%	43.6%	100.0%
Formación continua			
% within Aceptación dimensión Vocación y Profesión	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15.1 Chi cuadrada del cruce *Formación continua y Vocación y profesión*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5.237(b)	1	.022		
Continuity	4.691	1	.030		
Correction(a)	5.233	1	.022		
Likelihood Ratio	5.233	1	.022		
Fisher's Exact Test				.027	.015
Linear-by-Linear	5.218	1	.022		
Association					
N of Valid Cases	280				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 49.67.

Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, la correlación que existe entre uno y otro rubro es positiva, aunque de manera débil (.137), como lo muestra la r de Pearson, por lo que al haber un mayor índice de acuerdo hacia los reactivos de una dimensión, también lo hay en los pertenecientes a la otra.

Tabla 15.2 Correlación entre *Formación continua y Vocación y profesión*

		Aceptación dimensión Formación continua	Aceptación dimensión Vocación y Profesión
Aceptación dimensión	Pearson	1	.137(*)
Formación continua	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		.022
	N	281	280
Aceptación	Pearson	.137(*)	1

dimensión	Correlation		
Vocación y	Sig. (2-tailed)	.022	
Profesión	N	280	285

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fuente: elaboración propia.

4.4 Tipo de preparatoria y datos generales

En este apartado, se exploró la relación posible entre el tipo de institución y otras variables para ver en qué medida hay variación en las respuestas presentadas y descubrir si hay diferencia en sus representaciones. De esta forma, de acuerdo a los datos recogidos, se intentó ver la relación entre los diversos datos descriptivos. Asimismo, cuando se consideró pertinente, se utilizó la prueba ANOVA para descubrir si había una diferencia de medias, es decir, varianzas, en los respectivos rubros de análisis de acuerdo a las respuestas de los docentes según la institución a la que pertenecen.

En el primer caso, se toman los datos descriptivos de las tres instituciones y la formación profesional; el resultado es que, de acuerdo a la pertenencia a una de ellas, sí hay una relación de dependencia entre esto último y la formación profesional.

4.4.1 Tipo de preparatoria y formación profesional

Tomando como referencia a las instituciones, en los tres casos predominan los docentes que tienen una carrera universitaria; el porcentaje para cada variable de la formación es de 79.1% para los universitarios, seguido por 8.7% de los licenciados en Educación y por 5.9% de los normalistas; el resto tiene un porcentaje menor.

Referente a la formación profesional, no es de extrañar que, por ejemplo, en cuanto a la formación técnica, el mayor porcentaje se concentre en el CONALEP, con 80%, por 20% por parte de la PEZ. Con respecto a la carrera universitaria, la institución más predominante fue la UANL, con 72%, al igual que en los rubros de Licenciatura en Educación y universitarios y normalistas.

Un aspecto que también puede ser de interés es que el mayor porcentaje de normalistas se encuentre en el ámbito profesional técnico; si se recuerda, los docentes pertenecientes a este

sistema fueron los que generalmente tuvieron más aceptación a las diversas dimensiones, por lo que podría decirse que la aceptación a ellas podría deberse a que, como normalistas, pueden tener más herramientas para poder afrontar las problemáticas referentes a los problemas de la Educación Media Superior, sus experiencias con los alumnos y las reformas académicas.

Tabla 16. Tipo de preparatoria y *Formación profesional*

Institución que brinda el servicio		Count	Formación profesional					Total
			Carrera Universitaria	Normalista	Licenciatura en Educación	Técnico	Universitario y normalista	
Total	CONALEP	28	28	8	6	4	1	47
		% within Institución que brinda el servicio	59.6%	17.0%	12.8%	8.5%	2.1%	100.0%
		% within Formación profesional	14.0%	53.3%	27.3%	80.0%	9.1%	18.6%
		Count	28	3	3	1	4	39
	PEZ	% within Institución que brinda el servicio	71.8%	7.7%	7.7%	2.6%	10.3%	100.0%
		% within Formación profesional	14.0%	20.0%	13.6%	20.0%	36.4%	15.4%
		Count	144	4	13	0	6	167
		% within Institución que brinda el servicio	86.2%	2.4%	7.8%	.0%	3.6%	100.0%
	UANL	% within Formación profesional	72.0%	26.7%	59.1%	.0%	54.5%	66.0%
		Count	200	15	22	5	11	253
		% within Institución que brinda el servicio	79.1%	5.9%	8.7%	2.0%	4.3%	100.0%
		% within Formación profesional	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 16.1 Chi cuadrada de tipo de preparatoria y *Formación profesional*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35.585(a)	8	.000
Likelihood Ratio	31.321	8	.000
Linear-by-Linear Association	8.598	1	.003

N of Valid Cases

253

Fuente: elaboración propia.

4.4.2 Tipo de preparatoria y estudios de posgrado

La siguiente tabla muestra la diferencia entre los docentes con respecto a tener un posgrado terminado. De 287 encuestas, 38.3% manifiestan haber estudiado un grado mayor al nivel profesional, y de este porcentaje, la mayoría se concentra en los docentes de la UANL, con 87.3%; viendo la tendencia de esta institución, casi la mitad de sus docentes estudian un posgrado; la chi cuadrada manifiesta una relación entre el hecho de pertenecer a una u otra institución y seguir preparándose profesionalmente.

Tabla 17. Tipo de preparatoria y estudios de posgrado

Institución que brinda el servicio			Tener posgrado		Total
			No	Sí	
Institución que brinda el servicio	CONALEP	Count	41	8	49
		% within Institución que brinda el servicio	83.7%	16.3%	100.0%
		% within Tener posgrado	23.2%	7.3%	17.1%
	PEZ	Count	37	6	43
		% within Institución que brinda el servicio	86.0%	14.0%	100.0%
		% within Tener posgrado	20.9%	5.5%	15.0%
	UANL	Count	99	96	195
		% within Institución que brinda el servicio	50.8%	49.2%	100.0%
		% within Tener posgrado	55.9%	87.3%	67.9%
Total		Count	177	110	287
		% within Institución que brinda el servicio	61.7%	<u>38.3%</u>	100.0%
		% within Tener posgrado	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 17.1 Chi cuadrada de preparatoria y estudios de posgrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30.649(a)	2	.000
Likelihood Ratio	33.430	2	.000
Linear-by-Linear Association	25.501	1	.000
N of Valid Cases	287		

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la prueba ANOVA, sí hay una diferencia significativa en el hecho de pertenecer a cierto plantel y tener un posgrado. De acuerdo al resultado encontrado, es significativo el que se trabaje en la UANL para tener un posgrado terminado, ya que, como se vio en el apartado de datos descriptivos, casi la mitad de la muestra de la UANL cuenta con una especialización, a diferencia de los otros dos planteles.

Tabla 17.2 Informe de diferencia de medias entre instituciones y tener un posgrado

Tukey HSD			
Institución que brinda el servicio	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
PEZ	43	1.1395	
CONALEP	49	1.1633	
UANL	195		1.4923
Sig.		.956	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 61.485.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Fuente: elaboración propia.

4.4.3 Tipo de preparatoria y años de experiencia

La mayoría de los docentes tienen más de 11 años en la docencia, ya que casi la mitad se concentra en este apartado; tomando como referencia a las instituciones, en el CONALEP la mayoría recae en la experiencia de 6 a 10 años (44.9%), en la PEZ en más de 11 años (67.4%), lo mismo en la UANL (48.4%). Entonces, es en la PEZ donde hay una tendencia a contratar personal con más tiempo en la práctica docente, o bien tienen más años trabajando en esta institución, a diferencia de las otras.

Tabla 18. Tipo de preparatoria y Años de experiencia

Institución que brinda el servicio			Años de experiencia en la docencia			Total
			1 a 5 años	6 a 10 años	Más de 11 años	
Institución que brinda el servicio	CONALEP	Count	16	22	11	49
		% within				
		Institución que brinda el servicio	32.7%	44.9%	22.4%	100.0%
	PEZ	% within Años de experiencia en la docencia	20.8%	30.1%	8.3%	17.4%
		Count	8	6	29	43
		% within				
		Institución que brinda el servicio	18.6%	14.0%	67.4%	100.0%
	UANL	% within Años de experiencia en la docencia	10.4%	8.2%	22.0%	15.2%
		Count	53	45	92	190
		% within				
		Institución que brinda el servicio	27.9%	23.7%	48.4%	100.0%
		% within Años de experiencia en la docencia	68.8%	61.6%	69.7%	67.4%
Total		Count	77	73	132	282
		% within				
		Institución que brinda el servicio	27.3%	25.9%	<u>46.8%</u>	100.0%
		% within Años de experiencia en la docencia	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18.1 Chi cuadrada de Tipo de preparatoria y Años de experiencia

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.521(a)	4	.000
Likelihood Ratio	21.909	4	.000
Linear-by-Linear Association	2.290	1	.130
N of Valid Cases	282		

Fuente: elaboración propia.

Mediante el informe de medias, se tiene que sí es significativa la relación entre pertenecer a una institución y tener determinados años como docente. De esta manera, si se pertenece a los planteles de la UANL o la PEZ, hay una mayor tendencia a tener más de 11 años en la docencia.

Tabla 18.2 Informe de diferencia de medias de Tipo de preparatoria y Años de experiencia

Tukey HSD			
Institución que brinda el servicio	N	Subset for alpha = .05	
Profesional	49	1	2
técnico	49	1.8980	
UANL	190	2.2053	2.2053
Público	43		2.4884
Sig.		.100	.141

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 61.316.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Fuente: elaboración propia.

4.4.4 Tipos de preparatoria y actitud hacia la escala

Si bien ya se obtuvo la información acerca de cuál era la tendencia en las respuestas de los docentes hacia toda la escala, y cuyo resultado fue negativo, aquí se pretende ver si es significativa la diferencia entre los distintos planteles con respecto a ese resultado.

En el primer caso, se tiene que sí es relevante el pertenecer al CONALEP para tener una perspectiva positiva hacia la escala, como lo muestra la siguiente tabla. De esta forma, puede verse que la varianza entre los tres grupos es diferente, y de manera significativa.

Tabla 19. Informe de diferencia de medias de Tipo de preparatoria y Actitud hacia la escala

Tukey HSD			
Institución que brinda el servicio	N	Subset for alpha = .05	
UANL	181	1	2
PEZ	39	1.4033	
CONALEP	47	1.4615	
Sig.		.800	1.7021 1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 57.206.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Fuente: elaboración propia.

4.4.5 Tipo de preparatoria y actitud hacia los Principales problemas de la Educación Media Superior

El siguiente cruce que fue significativo con respecto a la pertenencia de una institución y una dimensión, se tiene que el hecho de pertenecer al bachillerato de la UANL influye para tener cierta postura hacia los problemas de la Educación Media Superior, en la que, como se dijo en la parte descriptiva, hay una tendencia a estar en desacuerdo con esos reactivos (la infraestructura adecuada, libertad de cátedra y preparación de clase).

Tabla 20. Informe de medias de Tipo de preparatoria y actitud hacia los Problemas de la Educación Media Superior

Tukey HSD			
Institución que brinda el servicio	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
UANL	194	1.2835	
PEZ	42	1.4286	1.4286
CONALEP	49		1.5918
Sig.		.203	.133

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.763.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Fuente: elaboración propia.

4.4.6 Tipo de preparatoria y actitud hacia la Experiencia con los alumnos

En la presente dimensión, se tiene una vez más que si los docentes pertenecen a cierta institución, en este caso al CONALEP, hay una actitud positiva hacia la experiencia que tienen los docentes con los estudiantes. Una vez más, el hecho de pertenecer a la PEZ o a la UANL, es influyente para tener una perspectiva hacia la institución o cierto aspecto de ella. En ese sentido, puede decirse que los alumnos de ciertos planteles tienen una actitud distinta, desde la perspectiva de los docentes, para ser disciplinados, cumplidos, etc. No hay que perder de vista, entonces, que para el docente de la UANL y la PEZ, el contexto es relevante para percibir al alumno de manera negativa.

Tabla 21. Informe de medias de Tipo de preparatoria y actitud hacia la Experiencia con los alumnos

Tukey HSD			
Institución que brinda el servicio	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
UANL	194	1.3711	
PEZ	43	1.4419	
CONALEP	49		1.7143
Sig.		.696	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 61.452.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Fuente: elaboración propia.

4.4.7 Tipo de preparatoria y actitud hacia Reformas académicas

Para esta dimensión, prevalece la actitud positiva de los docentes del CONALEP; así, quienes pertenecen a esta muestra poblacional tienen una tendencia a aceptar las reformas, consideran que éstas tienen un impacto positivo, y no son resistentes al cambio, a diferencia de los otros dos grupos. En otras palabras, quizá el ambiente de trabajo, la imposición de las reformas, la poca participación en las decisiones, influyen para tener un desacuerdo hacia este rubro. Por alguna razón, los otros dos tipos de instituciones dirían que no participan en las reformas académicas o que éstas no tienen un impacto positivo.

Tabla 22. Informe de medias de Tipo de preparatoria y actitud hacia las Reformas educativas

Tukey HSD			
Institución que brinda el servicio	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
UANL	188	1.3723	
PEZ	43	1.4419	
CONALEP	47		1.6809
Sig.		.712	1.000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 60.179.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Fuente: elaboración propia.

4.5 Relación entre representaciones y características sociodemográficas

Se ha presentado hasta el momento la información relevante con respecto al tipo de institución y las diversas variables; en el presente apartado, se cruzará información de otras variables entre sí. La intención es ver si, haciendo determinados grupos específicos (cruzando información con sexo, con edad, etc., que son otro tipo de representaciones sociales), hay diferencia en la información obtenida.

De esta forma, en lo que se refiere al sexo de los docentes, se encontró asociación con otras dos variables, específicamente las relativas a tener un posgrado y la actitud hacia la Formación continua.

4.5.1 Sexo y posgrado

Tabla 23. Sexo y posgrado

			Tener posgrado		Total
			No	Sí	
Sexo	Femenino	Count	90	74	164
		% within Sexo	54.9%	45.1%	100.0%
	Masculino	Count	87	36	123
		% within Sexo	70.7%	29.3%	100.0%
Total	Count		177	110	287
	% within Sexo		61.7%	38.3%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a estos resultados, sí hay una diferencia entre el sexo para tener un posgrado. Aunque en el total de escalas la mayoría de hombres y mujeres manifiestan no tener un posgrado, esa diferencia es menos marcada en las mujeres, ya que 45.1% manifiesta tener un posgrado, por 29.3% por parte de los hombres que manifiesta lo mismo. Aplicando la t de Student, prueba que ayuda a ver si hay una diferencia entre dos grupos, se obtiene que esa diferencia sí es significativa.

Tabla 23.1 t de Student entre Sexo y Tener un posgrado

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Tener posgrado	Equal variances assumed	27.724	.000	2.760	285	.006	.15854	.05743	.04549	.27158
	Equal variances not assumed			2.796	273.910	.006	.15854	.05671	.04689	.27018

Fuente: elaboración propia.

4.5.2 Sexo y Formación continua

En el segundo cruce en donde se encontró una relación entre variables, el resultado es que 65% de las mujeres tienen una postura negativa hacia la Formación continua, por lo que casi dos terceras partes considera que el asistir a cursos no se ha traducido en una práctica positiva, y también que no practican la formación continua; en el caso de los hombres, 51.7% tiene una actitud positiva hacia esta dimensión.

Tabla 24. Sexo y formación continua

			Aceptación dimensión Formación continua		
Sexo	Femenino	Count	Negativo	Positivo	Total
		106	57	163	
		% within Sexo	65.0%	35.0%	100.0%
		% within Aceptación dimensión Formación continua	63.5%	50.0%	58.0%
		% of Total	37.7%	20.3%	58.0%
	Masculino	Count	61	57	118
		% within Sexo	51.7%	48.3%	100.0%
		% within Aceptación dimensión Formación continua	36.5%	50.0%	42.0%
		% of Total	21.7%	20.3%	42.0%
Total		Count	167	114	281
		% within Sexo	59.4%	40.6%	100.0%
		% within Aceptación dimensión Formación continua	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	59.4%	40.6%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Aplicando la t de Student, el resultado es que esa diferencia sí es significativa.

Tabla 24.1 t de Student de Sexo y Formación continua

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Aceptación dimensión Formación continua	Equal variances assumed	11.232	.001	-2.259	279	.025	-.13336	.05903	-.24955	-.01717
	Equal variances not assumed			-2.242	244.98	.026	-.13336	.05948	-.25052	-.01620

Fuente: elaboración propia.

4.5.3 Edad agrupada y Posgrado

Los datos de la edad agrupada solamente tuvieron una asociación de importancia con tener un posgrado y los años de experiencia en la docencia, pero no así con las diversas dimensiones. No es de extrañar que entre más edad, haya habido más oportunidad de estudiar una especialización.

Tabla 25. Edad agrupada y Posgrado

			Tener posgrado		Total
			No	Sí	
Edad agrupada	21-25	Count	22	3	25
		% within Edad agrupada	88.0%	12.0%	100.0%
	26-30	Count	34	14	48
		% within Edad agrupada	70.8%	29.2%	100.0%
	31-35	Count	25	12	37
		% within Edad agrupada	67.6%	32.4%	100.0%
	36-40	Count	26	17	43
		% within Edad agrupada	60.5%	39.5%	100.0%
	41-45	Count	15	15	30
		% within Edad agrupada	50.0%	50.0%	100.0%
	46-50	Count	13	8	21

	% within Edad agrupada	61.9%	38.1%	100.0%
51-55	Count	18	25	43
	% within Edad agrupada	41.9%	58.1%	100.0%
56-60	Count	10	10	20
	% within Edad agrupada	50.0%	50.0%	100.0%
61-65	Count	4	1	5
	% within Edad agrupada	80.0%	20.0%	100.0%
Total	Count	167	105	272
	% within Edad agrupada	61.4%	38.6%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 25.1 Chi cuadrada de Edad agrupada y Posgrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20.276(a)	8	.009
Likelihood Ratio	21.485	8	.006
Linear-by-Linear Association	12.684	1	.000
N of Valid Cases	272		

Fuente: elaboración propia.

Solamente en el grupo de edad 51-55 años, la mayoría (58.1%) manifiesta haber estudiado un posgrado; en los grupos de edad 41-45 años y 56-60 años hay una distribución de 50%; para todos los otros casos, la mayoría dice no contar con este tipo de preparación. Se puede afirmar, como ya se dijo, que quizá por su edad han tenido más oportunidad de continuar sus estudios, cuestión que puede corroborarse si se observa que en los grupos de edad 31-35, 36-40, 46-50, que tienen un índice mayor a 30%.

4.5.4 Edad agrupada y Experiencia en la docencia

En este cruce, tampoco es raro el que haya relación entre la edad y la experiencia en la docencia, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 26. Edad agrupada y Experiencia en la docencia

			Años de experiencia en la docencia			Total
			1 a 5 años	6 a 10 años	Más de 11 años	
Edad agrupada	21-25	Count	22	3	0	25
		% within Edad agrupada	88.0%	12.0%	.0%	100.0%
	26-30	Count	29	17	2	48
		% within Edad agrupada	60.4%	35.4%	4.2%	100.0%
	31-35	Count	11	22	4	37
		% within Edad agrupada	29.7%	59.5%	10.8%	100.0%
	36-40	Count	6	16	19	41
		% within Edad agrupada	14.6%	39.0%	46.3%	100.0%
	41-45	Count	2	5	23	30
		% within Edad agrupada	6.7%	16.7%	76.7%	100.0%
	46-50	Count	2	3	14	19
		% within Edad agrupada	10.5%	15.8%	73.7%	100.0%
	51-55	Count	2	2	39	43
		% within Edad agrupada	4.7%	4.7%	90.7%	100.0%
	56-60	Count	0	0	19	19
		% within Edad agrupada	.0%	.0%	100.0%	100.0%
	61-65	Count	0	0	5	5
		% within Edad agrupada	.0%	.0%	100.0%	100.0%
Total	Count		74	68	125	267
	% within Edad agrupada		27.7%	25.5%	46.8%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 26.1 Chi cuadrada de Edad agrupada y Experiencia en la docencia

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	195.471(a)	16	.000
Likelihood Ratio	218.560	16	.000

Linear-by-Linear Association	140.530	1	.000
N of Valid Cases	267		

Fuente: elaboración propia.

En este caso, puede decirse que hay una consistencia entre los grupos de edad y los años que tienen como docentes; en los dos primeros grupos, la concentración principal de población se encuentra en experiencia de 1 a 5 años; en el grupo 31-35 años, la mayoría (59.5%) cuenta con una experiencia de 6 a 10 años, y todos los demás grupos manifiestan tener más de 11 años de experiencia.

Por último, las asociaciones de tablas donde se encontró relación fue la referente a los Años de experiencia con los tres tipos de preparatoria y el tipo de formación.

4.5.5 Años de experiencia e Institución que brinda el servicio

Para el CONALEP, el porcentaje mayor se encuentra con los 6-10 años de experiencia (44.9%); la PEZ concentra la mayoría con quienes tienen más de 11 años de experiencia (67.4%), lo mismo para las preparatorias de la UANL en este grupo, con 48.4%.

Tabla 27. Años de experiencia e Institución que brinda el servicio

			Años de experiencia en la docencia			Total
			1 a 5 años	6 a 10 años	Más de 11 años	
Institución que brinda el servicio	CONALEP	Count	16	22	11	49
		% within Institución que brinda el servicio	32.7%	44.9%	22.4%	100.0%
	PEZ	Count	8	6	29	43
		% within Institución que brinda el servicio	18.6%	14.0%	67.4%	100.0%
	UANL	Count	53	45	92	190
		% within Institución que brinda el servicio	27.9%	23.7%	48.4%	100.0%
Total	Count		77	73	132	282
	% within Institución que		27.3%	25.9%	46.8%	100.0%

brinda el servicio

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la chi cuadrada, las diferencias entre instituciones sí son significativas.

Tabla 27.1 Chi cuadrada de Años de experiencia e Institución que brinda el servicio

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.521(a)	4	.000
Likelihood Ratio	21.909	4	.000
Linear-by-Linear Association	2.290	1	.130
N of Valid Cases	282		

Fuente: elaboración propia.

4.5.6 Años de experiencia y Formación profesional

La mayoría de la población que cuenta con una carrera universitaria se concentra en quienes tienen más de 11 años de experiencia, con 49%, lo mismo para los normalistas, con 46.7%. Hay que mencionar que en quienes dicen tener una licenciatura en Educación, el porcentaje mayor de 40.9% se encuentra en el primer grupo de años de experiencia; asimismo, es en el grupo que dice tener más de 11 años de experiencia donde se encuentra 81.8% de quienes cuentan con una carrera universitaria a la par de ser normalistas, seguramente porque a lo largo de los años tuvieron oportunidad de prepararse en ambas cuestiones. En otras palabras, la población tiene principalmente como preparación profesional una carrera, sin estar necesariamente relacionada con la educación.

Tabla 28. Años de experiencia y Formación profesional

			Años de experiencia en la docencia			Total
			1 a 5 años	6 a 10 años	Más de 11 años	
Formación profesional	Carrera Universitaria	Count	54	48	98	200
		% within	27.0%	24.0%	49.0%	100.0%

Total	Normalista	Formación profesional Count	3	5	7	15
		% within Formación profesional	20.0%	33.3%	46.7%	100.0%
	Licenciatura en Educación	Formación profesional Count	9	8	5	22
		% within Formación profesional	40.9%	36.4%	22.7%	100.0%
	Técnico	Formación profesional Count	4	1	0	5
		% within Formación profesional	80.0%	20.0%	.0%	100.0%
	Universitario y normalista	Formación profesional Count	1	1	9	11
		% within Formación profesional	9.1%	9.1%	81.8%	100.0%
	Total	Formación profesional Count	71	63	119	253
		% within Formación profesional	28.1%	24.9%	47.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 28.1 Chi cuadrada de años de experiencia y Formación profesional

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.855(a)	8	.016
Likelihood Ratio	20.290	8	.009
Linear-by-Linear Association	.211	1	.646
N of Valid Cases	253		

Fuente: elaboración propia.

4.5.7 Años de experiencia y Tener un posgrado

Finalmente, una vez más hay congruencia en los resultados en los años de experiencia y el posgrado, pues se presupone que al tener más tiempo laborando, también tendrán más edad, y por lo tanto, más oportunidad de estudiar una especialización.

Tabla 29. Años de experiencia y Tener un posgrado

			Tener posgrado		Total
			No	Sí	
Años de experiencia en la docencia	1 a 5 años	Count	61	16	77
		% within Años de experiencia en la docencia	79.2%	20.8%	100.0%
	6 a 10 años	Count	41	32	73
		% within Años de experiencia en la docencia	56.2%	43.8%	100.0%
	Más de 11 años	Count	70	62	132
		% within Años de experiencia en la docencia	53.0%	47.0%	100.0%
Total	Count		172	110	282
	% within Años de experiencia en la docencia		61.0%	39.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 29.1 Chi cuadrada de Años de experiencia y Tener un posgrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.986(a)	2	.001
Likelihood Ratio	15.902	2	.000
Linear-by-Linear Association	12.727	1	.000
N of Valid Cases	282		

Fuente: elaboración propia.

Para este último caso, aunque el porcentaje mayor en los tres grupos el porcentaje se refiere a no tener un posgrado, la diferencia es menos marcada para quienes tienen más de 6 años en la docencia: 43.8% de quienes tienen de 6 a 10 años laborando como docentes y 47% para quienes tienen más de 11 años, manifiestan tener un posgrado; haciendo relación a los datos recién descritos, se concluye que si tienen más años de edad, tienen más experiencia y también la oportunidad de especializarse.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Introducción

En este capítulo, el seguimiento será comentar los primeros resultados encontrados en las entrevistas hechas a docentes en dos planteles de la UANL, así como en los dos grupos focales, en los que, como se mencionó antes, participaron docentes de un plantel de la UANL y en el otro docentes de un plantel privado (TecMilenio); finalmente, se realizarán los comentarios referentes a las encuestas aplicadas.

5.1 Primeros acercamientos al campo

En las entrevistas, se conversó con docentes dentro de su espacio de trabajo, es decir, la escuela, donde se vieron reflejados algunos tópicos ya retratados en algunas investigaciones de corte similar hechas hasta ahora, mencionadas en el apartado de la revisión bibliográfica. A continuación se comentan esos resultados.

5.1.1 Entrevistas

En el Anexo II, se encuentra la guía de las charlas tenidas con los docentes que aceptaron participar en la entrevista. La idea de esa guía fue ir verificando los puntos de vista de los docentes, así como otros puntos de interés, como el tiempo de dar clase, la preparación profesional, los cursos o actualizaciones, entre otros, para ver las diferencias entre los grupos que fueran resultando.

Los docentes participantes fueron de dos escuelas públicas, pertenecientes a la UANL, pues como ya se dijo, en los bachilleratos pertenecientes a esta universidad fue donde hubo mayor facilidad en el acceso. Se realizaron diez entrevistas; a continuación se muestra lo que se recabó en seis de ellas; se decidió omitir el resultado de cuatro entrevistas porque el discurso fue demasiado institucional, es decir, solamente se habló bien de la Educación Media Superior, de su propio bien hacer y del buen trato con los alumnos, y lo que interesa al tópico de este trabajo es mostrar esas divergencias institucionales. En uno de esos casos, incluso un entrevistado comentó que no quería comprometerse y que por ello sus respuestas serían así. En cursivas se encuentra la información que se pretendió recabar.

- *Característica que debe tener un profesor*: “ser buen profesor”, es decir, conocer (entender, dominar) la materia, ser flexible y paciente, tener empatía, habilidad de transmitir el conocimiento, conducir a los alumnos.
- *Principales problemas a los que se enfrenta la Educación Media Superior*: el bajo nivel educativo con el que llegan a los alumnos, la falta de interés de los alumnos, el sistema de competencias, falta de formación pedagógica.
- *Experiencia con el trato con los alumnos*: desinterés por aprender, intención de sólo aprobar, la cuestión del respeto (se ve al docente como empleado), disciplina, dificultad de hacer una clase entretenida y de evitar los distractores.
- *Aspectos a mejorar*: tener habilidades pedagógicas y no sólo de conocimiento, tener empatía y mejorar el compromiso.

Se parte de que las respuestas hechas por parte de los profesores a las preguntas planteadas son proporcionadas a partir de una reflexión hecha sobre su trabajo en los rubros indicados, por lo que esto, de alguna forma y apoyándose en la encontrada bibliografía, es parte de una formación continua.

5.1.2 Grupo focal

De esta forma, con la información obtenida, se realizó una guía para dos entrevistas grupales (ver Anexo III); una fue facilitada por una escuela pública, perteneciente a la UANL, y la otra se realizó con docentes de una escuela privada, para lo que en el primer caso se acudió al plantel de los docentes participantes, ya que se contó con el apoyo de dirección, y en el segundo caso se invitó a los maestros a un espacio distinto, ya que la dirección de la institución (TecMilenio) no permitió el acceso. El motivo de realizar dos grupos focales fue contrastar las respuestas de una institución pública y otra privada.

Hay que mencionar las limitantes de estas dos entrevistas grupales, ya que en el primer caso, fueron docentes elegidos por la institución, y en el segundo caso, se recurrió a la bola de nieve para que los docentes aceptaran participar, con el detalle de que eran docentes del área de humanidades y ciencias sociales.

De forma resumida, en el Cuadro 1 se muestran los descubrimientos:

Elementos	Información relevante
Características del docente/Ser buen maestro	Púb.: Gusto en dar clase, empatía, preparación didáctica y pedagógica, actualización. Priv.: Transmitir conocimiento, ser posibilitador, dar conocimiento significativo.
Experiencia con los alumnos	Púb.: Buenas experiencias, pero complicada por la edad de los alumnos (disciplina, inquietud). Priv.: Experiencia complicada por el nivel socioeconómico de los alumnos, en ocasiones justificada por la dirección de la escuela.
Formación continua	Púb.: Hay juntas académicas pero también charlas informales. Priv.: Hay diplomados. Pero no todos participan.
Principales problemas de la Educación Media Superior	Púb. y Priv.: De los principales problemas, las reformas, por lo numerosas y por el poco tiempo disponible para las actividades sugeridas. Hay poca infraestructura.
Libertad como docentes	Púb.: Poca libertad de cátedra. Priv.: Hay libertad de cátedra.
Reformas educativas	Púb. y Priv.: Son impuestas, no participan en ellas.
Mejoras en desempeño	Púb. y Priv.: Necesitan más talleres de didáctica.
Vocación	Púb.: De acuerdo a la naturaleza de sus respuestas, se consideran docentes. Priv.: En general, se consideran docentes, no profesionistas.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados se enumeran a continuación de manera más detallada:

5.1.2.1 Grupo focal de preparatoria pública

Participantes:

1. Lic. Trabajo Social. Maestría en Recursos Humanos. Materias que imparte: Sociología, Estadística, Investigación. 28 años como docente (mujer). Coordinadora de academia.
2. Lic. en Trabajo Social. Maestría en Administración. Materias que imparte: Área Básica. Economía. 18 años como docente (mujer). Coordinadora de academia.
3. Lic. en Trabajo Social Maestría en Trabajo Social. Materias que imparte: Investigación, Estadística, Relaciones Humanas, Economía, Orientación. 12 años como docente (mujer).
4. Lic. en Trabajo Social. Materias que imparte: Investigación, Estadística, Relaciones Humanas, Economía, Orientación. 3 años como docente (mujer).
5. Lic. en Pedagogía. Materias que imparte: Empresa, Calidad, Relaciones Humanas y Laborales, Formación de Emprendedores. 7 años como docente (hombre). Participante en reformas curriculares.

Asimismo, se mencionó que sí hay capacitaciones, tales como: 1) Diplomados de competencias, no para dar clases sino para dinámicas dentro del aula. 2) Actualizaciones. Algunos son de la institución, otros de rectoría, otros por parte de la SEP. 3) Cursos, diplomados, talleres. La duración del curso depende de los objetivos; pueden ser de un mes, dos meses, un año.

Para una mayor facilidad del análisis, se anotarán primero los tópicos de la charla grupal y después lo dicho por el profesorado participante; el número entre paréntesis se refiere a cuál de ellos proporcionó la información.

Características del docente de Educación Media Superior:

- (1) El gusto por dar clase.
- (2) Empatía con los jóvenes.
- (1) La preparación específica de acuerdo a los contenidos de las materias y la didáctica.
- (5) Buscador de estrategias, con vocación y empatía, ya que hay 14 especialidades.
- (3) Actualizado. Tiene que identificar las necesidades existentes como actor de la educación.
- (4) No ver trabajo como obligación.

Experiencia con los alumnos. Su trato:

- (1) Es buena experiencia. La maestra considera que hace trabajo social, y aparte imparte conocimiento. Eso provoca mejor relación con ellos, y de ellos hacia el docente. Tiene satisfacción con los logros vistos.
- (2) Problemáticas por encontrarse los alumnos en una edad complicada.
- (5) Experiencia “bonita”. Identifica las necesidades de cada uno. Usa variedad de técnicas al ser docente de grupos diferentes. Ve que hay complejidad por la edad de los alumnos, y considera que hay que irlos encaminando.
- (4) Necesidad de formarlos.

En este punto, se cambió la naturaleza del tópico para que dijeran lo complicado de su tarea y no se limitaran a las buenas experiencias.

Se inicia con un poco de inseguridad por parte de los docentes, al principio. 1 es muy participativa.

- (1) En cuanto a valores, éstos son los mismos. Cambian comportamientos, quizá por educación más *light*; tienen distractores por los canales de información que pueden ser positivos y negativos, incluido el manejo de las temáticas. El respeto es importante; si se les trata bien, no tienen por qué comportarse mal. Es dar las normas de cómo manejarse. Cómo controla grupos: no grita, pero habla directo. Ejemplo: no permite que hagan tarea en su clase, pues en caso contrario, “hace confeti” con esas tareas para que no se vuelva a repetir. Menciona que no porque sean jóvenes significa que no piensen.
- (2) Siempre hay jóvenes inquietos. Ahí es donde entra el trabajo como docente, usar estrategias. Hay código de conducta, reglamento. Hay formas de vestir diferente, por ejemplo, o formas de expresión con el cabello, pero hay que ir trabajando con ellos para que vayan entendiendo la naturaleza de las reglas.
- (3) Se ubica como madre, por ser maestra o por lo que dice el reglamento, y comenta que hay que fundamentar por qué esas reglas, por qué esas normas, son así. De esta manera el joven puede entender. No se considera tradicional, sino que simpatiza con los jóvenes. Reconoce de alguna forma que el argumento del deber no es suficiente. La táctica de la broma y anécdota, por ejemplo, no siempre funciona en todos los grupos.
- (4) Han cambiado los comportamientos de los jóvenes. Los tiempos han cambiado. Hay que tener empatía, escuchar, pero no olvidar el respeto, no olvidar el lugar.

- (5) Se identifica a los alumnos con los roles: ellos son alumnos, él docente; hay confianza, pero cada quien su lado. Vuelve a identificar los roles: líderes y demás, se puede canalizar energía. Tienen que respetar. No ha tenido conflictos.

Sobre formación continua:

Se menciona que se da de manera formal e informal, ya que sí tienen capacitaciones, pero también intercambian información con los demás (experiencia-inexperiencia).

- (2) En las juntas académicas se da de manera formal, pero también hay charlas de pasillo para apoyarse. Se hacen las juntas cada inicio de curso. Luego trabajo colegiado de cada especialidad (tres por semestre).

Principales problemas de la Educación Media Superior:

- (5) Reformas académicas. Cambian lineamientos de calificación; antes era cuantitativa, y con el cambio de modelo eso cambia también. Con las competencias, los chicos no entienden por qué reprueban. No están acostumbrados. Significa más trabajo para el docente, ya que tienen que trabajar en clases y en casa para completar lo que se les requiere, pues hay que comprobar que ellos están aprendiendo.
- (1) Las reformas los afecta en los tiempos. El alumno debe trabajar, pero también comprobar que lo hace. No hay tiempos para supervisar todos los trabajos, por los grupos de más de 40 alumnos. Se han hecho reformas, pero no con infraestructura suficiente para apoyar al docente y alumnos en las nuevas actividades. Se toma más tiempo con la preparación de clase (necesidad de proyector, por ejemplo). Eso genera conflictos, problemas, de tiempo.
- (2) Hay diplomados de capacitación, pero también hay resistencia; esto hace a los docentes no ser coherentes con la aplicación de la reforma y con el adolescente.
- (5) Hay reforma en 2008, 2010 y 2012, por lo que hay semestres en los que laboran con tres tipos de programas de estudios, e incluso hay alumnos en recuperación que abarcan dos reformas. Hay diferentes formas de calificar.
- (1) Problemas administrativos. ¿Qué tanta flexibilidad tiene el docente para aplicar la nueva reforma? Esto también afecta al alumno. Hay docentes que no aplican la reforma; el alumno piensa en cómo debe comportarse o aprender.
- (5) Se les implementan las competencias, el constructivismo. Grupos que pueden ser de una veintena de alumnos hasta más de 50. Hay que hacer trabajo colegiado y no siempre se puede realizar.
- (2) Se necesita estructura más accesible.
- (3) Falta de tiempo para hacer las actividades.

- (1) Tiempo. Se coarta la creatividad del alumno. Se tienen que aplicar. Docente debe ir poniendo actividades creativas de acuerdo a capacidad de grupo. Se siente coartada ella también. Se pide que se desarrolle equis habilidad, pero no se cumplen con esas actividades.

¿Tienen libertad como docentes para las actividades?

- (1) No hay libertad de cátedra con programas rígidos; no hay autonomía por parte de la UANL. El enfoque es “perfecto”, pero se avocan a detallitos y no les deja libertad.

¿No participan docentes en las reformas?

- (1) Quizá unos cuantos, pero los resultados y acuerdos se aplican a todos. Sugiere que haya actividades, pero que el criterio sea que éstas sean ejemplos, no ejercicios cerrados que deben realizar de la misma forma. Problema de tiempo para abarcar todo lo que se pide.
- (3) Maestro no puede salirse de lo que es el programa, y no lo puede cambiar porque si lo hace, no coincide con lo que le solicitan.
- (1) Todas las actividades implican tiempo fuera del aula para los maestros, sobre todo en quienes no tienen planta. Quitan tiempo personal con lo que se les pide.
- (3) Problema de evaluar si no hay tiempo para que terminen actividad. Problema en planeación de programa. No alcanza tiempo.
- (4) Los contenidos son amplios y hay muchas actividades. Se les limita en actividades distintas a aplicar (que no son necesariamente las propuestas) y que ellos consideran convenientes.
- (3) No se da el alcance de tiempo.
- (4) Se llega a explicar tema; se revisa tarea y se va tiempo.
- (1) No se puede revisar a cada uno.
- (5) 25 actividades, con 40 alumnos, en 10 minutos cada uno, no da tiempo suficiente para todos y hacer todas las tareas que les solicitan.

¿Como maestro podría influir en esas actividades?

- (2) Un poco. Se aporta algo en trabajo colegiado.
- (1) No. Reformas vienen de rectoría, de atrás de escritorio. Se manda modelo y se pide no salir de ahí. Es igual en toda preparatoria.

- (5) No. Tiene que haber evidencia de lo que se les pide específicamente. Una cuestión es que la UANL quiere atender necesidades de sociedad, con estándares de la globalización, hacia el extranjero. Tiene que adecuarse a los modelos norteamericanos o europeos.
- (2) No. La intención es buena, pero se limita al maestro. Esa es la queja. Se les capacita, pero no es suficiente.
- (5) No. Las reformas se hacen con personas que no tienen mucho que ver con la acción. 45 actividades, cada una en 20 minutos, en 16 sesiones, no pueden implementarse.

¿Qué les gustaría mejorar de su desempeño?

- (2) Más cursos de capacitación y actualización con el trabajo hacia los muchachos. Diplomados con las competencias. Trabajar para los alumnos. Hacer propuestas. Cómo trabajar para mejorar.
- (5) Taller de prácticas docentes. Asume que no tiene experiencia y que otros pueden colaborar con eso. Se necesita saber qué realizan quienes tienen experiencia; una cosa es la teoría enseñada para aplicar dentro del aula y otra cosa es la práctica. Está consciente de que los alumnos no están esperando al profesor, y casi siempre hay desorden. Se requieren actualizaciones de prácticas, e incluso programación neurolingüística por parte del docente.
- (3) Tener diplomado de desarrollo humano. Actualizarse. Saber cómo llevar conocimiento a alumnos.
- (4) Talleres que se refieren a la práctica, ya que la realidad es diferente a lo enseñado en la teoría pedagógica.
- (1) Diplomados de desarrollo humano, pero más que nada de didáctica. Incluso con la mejor intención del mundo, hay cosas que se siente que no se pueden manejar. Los docentes son universitarios, no normalistas. Se necesitan talleres de didáctica práctica, sin “rollos”. Pueden tener la idea y se necesita creatividad. Saber cómo el maestro se debe ejercitar de una y otra manera para que pierda el miedo, porque siente que puede perder el control del grupo. Que la formación que se les ofrezca sea continua, en cada semestre.

5.1.2.2 Grupo focal de escuela privada

Participantes:

1. Mtro. en Educación. Materias de Literatura e Historia. 7 años de dar clase.

2. Mtro. en Educación. Materias de Metodología y Ciencias Sociales. 5 años de dar clase.
3. Lic. en Psicología. Materias de Taller de Lectura, Literatura, Sociales. 7 años de dar clase.
4. Lic. en Filosofía. Materia de Filosofía e Historia de México. 1 año de dar clase.
5. Lic. en Filosofía. Materias de Historia e Inglés. 2 años de dar clase.

Ninguno de los docentes tenía puesto administrativo.

Qué significa ser un buen maestro:

- (1) El alumno aprende independientemente del maestro. Se subestima al alumno. Hay que motivarlos.
- (2) “Bueno” tiene muchos significados. Quizá es poder transmitir conocimiento al alumno. Debe saber adecuarse. Pero incluye otras funciones (hacer clase divertida, poder hacer “crisis” en el salón para captar su interés).
- (3) Buen maestro es posibilitador. Es saber hacer al alumno responsable.
- (4) Es el que posibilita conocimiento significativo, que ayude a entender por qué el conocimiento significa algo para su vida.
- (5) Es hacer que el alumno se sienta identificado con el conocimiento y se vaya dimensionando con él, dando dimensiones éticas, políticas.

Cuáles son los principales problemas del maestro en este nivel:

- (3) El maestro se enfrenta a un universo de oferta-demanda. El maestro debe ser motivador, facilitador en las competencias, pero en estos niveles muchos no tienen los conocimientos que se deben.
- (2) El docente mismo es problema. Hay docentes que son tales por necesidad o los que lo son porque quieren, lo que abarca niveles políticos y económicos. “El que no puede ser músico, médico, y entra a dar clase sin vocación, ¿cómo lleva así de la mano al muchacho?”.
- (4) El problema del docente para controlar al grupo. Cómo ser autoridad, hacer didáctica, hacer psicología.
- (5) Cómo se mide la educación de los muchachos. Problemas socioeconómicos y geográficos de los programas educativos, que se cree que funciona igual en todos

lados. Habría que revisar los contenidos y la forma en que se imparten; hacerlos más prácticos.

Planes y programas de estudios. Competencias. Opinión de las reformas:

- (2) Se comenta experiencia de lo que son las competencias; este enfoque ya está refutado en Europa. Hay críticas a la reforma pero se sigue implementando. Es más cuestión política que pedagógica. México quizá no es contexto para este sistema, pero se imponen las competencias.
- (4) A los docentes se les fuerza a buscar el sentido práctico de las cosas. Hay atropello porque no hay libertad para otras formas de evaluación, por ejemplo. No dan opción de otras formas de educar.
- (1) Lo tradicional ayuda. Es cuestión de adecuar a las nuevas formas propuestas de educar.
- (5) Se necesita pensamiento creativo y crítico; en el contexto de Monterrey, se necesita lo humano. ¿Cómo caben aquí las competencias?
- (3) Competencias se les dificulta porque los alumnos no están acostumbrados a este enfoque educativo.
- (4) Las competencias son positivas. La desventaja es la incompatibilidad con ese sistema y la manera en que se maneja. Cómo cubrir los temas es uno de los problemas, además de no permitir otras formas de evaluación.

¿Han llevado cursos de formación?

- (1) Sí. Han sido completos y es algo positivo. Pero las competencias se aplican porque es la necesidad de la sociedad, de empresas, de trabajadores, no de lo que piensen los alumnos.
- (3) No. Sólo experiencia de aprendizaje con grupos y ha tenido que adaptarse.
- (4) No, pero percibe problemas al enseñar ciencias sociales. No ha tenido cursos.
- (1) Sí, ha visto que en general son los mismos contenidos, actividades, aptitudes.
- (5) No, sólo toma en cuenta necesidades de los alumnos.

Cómo es su relación con los alumnos, cómo es el alumno y cómo es el trato:

- (1) No es sencillo trabajar con los alumnos. Pero menciona que ha trabajado en tres municipios (San Pedro, San Nicolás, Guadalupe) y el alumno es diferente por el contexto. Con los que no son de San Pedro es más posible el diálogo, es más fácil.
- (2) Depende del lugar, la época; incluso un año y otro hace diferencia en las generaciones. Con alumnos foráneos, hay relación de respeto y trabajo. En los de clase alta, es más desgastante porque suelen ignorar al maestro; los humildes son diferentes. El maestro es motivador.
- (3) Los “ricachones” no entienden el “tienes qué”, no tienen necesidad, no entienden el esfuerzo. Muchos se ven como matrícula; están en una realidad social diferente que permea al sujeto, no valoran el esfuerzo. A los alumnos les cuesta seguir las reglas, pero la institución colabora en eso. No se les enseña a “ser sociales”. El medio les influye. La actitud de los alumnos refleja la de su familia (sus papás).
- (4) Está en situación de una escuela que tiene pocos maestros. Reina el desorden, y hay dificultad de control. Piensa que la situación y contexto moldean al alumno. Hay particularidades. Cada alumno exige cosas diferentes. No se les enseña a lidiar con el alumno.
- (5) No sólo es importante qué se les da, sino cómo se hace. Se les tiene que “vender” la idea con algo dinámico o atractivo. En ningún grupo se logra 100% de optimización. Los acomodados creen que no necesitan educación. Con los que no son acomodados, se les promete un futuro en una empresa, o seguir con los estudios. Mucho se permea con cómo se les da la clase.

¿Hay apoyo en la institución?

- (5) Hay cierta libertad. Hay que entregar fotografías, exámenes, etc., como evidencia de su labor. La atención a los alumnos es casi personalizada.
- (2) No siente que la institución lo deje solo, pero no siente que lo apoyan. Pero se “sugieren” posiciones (que los docentes estén de acuerdo con lo que la institución les pide) para que no se queden sin trabajo.
- (1) Piensa que la institución es una empresa y se trata de medir la productividad, es decir, el número de aprobados.
- (3) La institución es una máquina que trabaja. Quiere formar ética en el alumno pero no ella misma no lo es.
- (4) No ha tenido problema con escuela; hay libertad de cátedra. Pero hay muchos eventos que quitan tiempo (eventos extracurriculares en los que se exige que participe). Se ve educación como negocio; alumnos son clientes a los que hay que enganchar para que sigan siendo tales. La educación se vuelve negocio y se instituye (se vuelve institucional). Se pide que se les “dé chance” a los alumnos que no son muy

cumplidos. En ese sentido, el trato con institución es decepcionante. No se va con ganas de trabajar.

Contenidos de planes y programas:

- (5) Hay libertad para los contenidos.
- (4) Libertad de cátedra. Hay programa y demás pero le permiten hacerlo a su forma.
- (3) Le parecen apropiados, pero el ajuste de tiempo es el que no le parece adecuado.
- (2) Algunos contenidos parecería que no son adecuados para el nivel; en clases de Metodología y Arte considera que se necesita cierto nivel de madurez. Alumnos llegan a hartazgo por tanta información, como en el caso de Historia de México.
- (1) Ha participado en diseño de contenidos. Considera que el tiempo es importante por su misma escasez.

Experiencia con los alumnos:

- (1) Buena relación. A pesar de cómo es esa relación, al final ellos agradecen. Valora a los alumnos problemáticos que agradecen.
- (2) Valora a los inteligentes que agradecen.
- (3) Los mismos alumnos critican a los profesores barcos, flojos, y son a los que peor se califica.
- (4) Los alumnos difíciles, con odio y desprecio a la autoridad. La experiencia moldea incluso la forma de relacionarse con los demás.
- (5) Lo final es lo placentero, se rompe dualidad maestro-alumno, y eso humaniza.

¿Tienen vocación de maestros? ¿Son docentes o profesionistas?

- (5) Ser maestro es trabajo continuo. Es reconocerse con docta ignorancia. Es un caminar constante.
- (4) Es necesario tener el ideal de poseer la vocación, que el maestro imparta la materia que maneja para que no vea su trabajo como negocio.
- (3) la pregunta es compleja, con diversos matices. Muchos ven la vocación como pueden o quieren.

- (4) Le gusta transmitir ciertos conocimientos de cierta forma, pero reconoce que el que le guste no significa que sea bueno. Quizá es vocación, por ser reflexivo, y pretende comunicar eso a sus alumnos.
- (5) Se pretende hacer algo y se pretende hacerlo bien. No considera tener vocación, sino ser profesional.

Puede verse que en ambos casos, hay puntos de convergencia, y en otros, cada grupo de docentes habla desde el contexto donde se encuentran. El Cuadro 2 y el Cuadro 3 muestran las principales respuestas de los dos grupos focales realizados.

1. Escuela pública

-Capacitaciones: Sí. Talleres, diplomados y cursos.

-Puesto administrativo: Tres docentes son coordinadores.

-Estudios de posgrado: Tres docentes cuentan con maestría.

-Características del docente: Gusto, empatía, preparación, vocación, motivador.

-Experiencia con alumnos: Trato de respeto, enseñanza de código, reglamento y normas, adecuación al tipo de joven por tiempos cambiantes, identificación de roles de profesor y docente.

-Problemas de la EMS: (múltiples) Reformas académicas no adecuadas, tiempo de trabajo, resistencia de docentes a cambios, estructura en reformas poco accesible, se coarta creatividad (docente y alumno), no participación de docentes en reformas, docente no es normalista sino universitario. No hay libertad de cátedra.

-Mejora en desempeño: Más capacitación y actualización, falta de talleres de práctica docente, diplomados en desarrollo humano.

2. Escuela privada

-Capacitaciones: Sí. Dos de ellos acuden a diplomado sobre competencias.

-Puesto administrativo: No.

-Estudios de posgrado: Dos docentes cuentan con maestría.

-Características del docente: Motivador, transmisor, posibilitador, facilitador.

-Experiencia con alumnos: Dificultad de trato con disciplina y respeto con alumnos de ingresos medios/altos, contexto cambiante de un año a otro, falta de cultura del esfuerzo,

-Problemas de la EMS: La institución con visión empresarial, supuesta implementación de competencias, falta de contexto en los planes y programas, es importante qué se les da y cómo se debe hacer. La institución no siempre otorga libertad de cátedra. Falta de tiempo.

-Mejora en desempeño: Lo tradicional ayuda pero se necesita más capacitación y actualización.

Puede verse, entonces, que hay muchos puntos en común con ambos grupos de profesores; sin embargo, los docentes de la escuela privada manifiestan características propias de su institución, como la importancia del estatus social de los alumnos, y si bien se les permite un poco más de libertad de cátedra, de forma clara y develada se ve que la educación la perciben en esta clase de institución como negocio al sugerir que deben mantener alumnos (no reprobándolos), las oportunidades extras solicitadas desde dirección para poder aprobar, el plan de estudios enfocados en las competencias, etc.

Asimismo, comentan lo complicado que es entablar cierta relación con los alumnos ante la dificultad de darles la idea de la cultura del esfuerzo, dado su estatus socioeconómico, y el trato que tienen también por parte de éstos al percibirlos como empleados que deben tener cierta actitud hacia ellos.

En lo que se refiere al grupo de docentes del bachillerato de la UANL, lo primero que se resalta es el cúmulo de comentarios en desacuerdo hacia las reformas educativas por los motivos ya aducidos: la gran cantidad de actividades que se les solicita, la rigidez con la que deben cumplir los programas y su dificultad para la puesta en práctica, su poca participación en la elaboración de éstos, y cómo incluso en este contexto el alumnado los empieza a ver también como empleados.

En el mismo sentido, comentaron las limitaciones de tiempo e infraestructura, pero, incluso en este contexto, hay cierta preocupación por darles cursos de actualización, si bien comentaron que requieren más cursos de este tipo, sobre todo aquéllos que puedan brindarles más formación didáctica, ya que por lo general es en su formación continua, o charla informal, donde intercambian puntos de vista (cuestión que no comentaron los docentes de la institución privada).

5.2 Encuesta final

Se vio en el capítulo anterior el comportamiento de la muestra poblacional en lo que se refiere a la encuesta aplicada, y se detectó que, de acuerdo al porcentaje total, la representación social de los docentes hacia la Educación Media Superior es negativa en las dimensiones presentadas; sin embargo, como también ya se vio, se encuentran ciertas diferencias de acuerdo a las instituciones a las que los profesores pertenecen.

Lo anterior da cabida a pensar que, tomando en cuenta la población general (es decir, de acuerdo a la totalidad de los docentes encuestados), la representación colectiva es negativa; es

decir, en su totalidad, los docentes consideran que ellos necesitan una mejor formación, que la experiencia con los alumnos no es positiva, que las reformas no son del todo adecuadas, etc., lo que tiene congruencia con lo mencionado por los docentes en los grupos focales.

Por otro lado, aunque hay similitudes en cuanto a las características generales del profesorado del nivel medio superior, según los resultados de esta investigación, hay un primer punto para explicar por qué en las distintas instituciones visitadas hay una percepción diferente: se está dentro de una estructura, pero los grupos formados dentro de ella tiene características que son a su vez particulares, como es el caso de los tres tipos de bachillerato.

En el Capítulo 2 se mencionaron elementos de una sociedad de acuerdo a la postura del estructuralismo. Teniendo como referencia la definición de estructura y de educación en Durkheim, se hará un retorno a uno de los puntos de este documento: ¿Qué puede percibirse de esas diferencias en los contextos de las tres muestras de docentes? ¿Qué representan? ¿Por qué esas diferencias? Basozabal (2005) recuerda que parte de la preocupación de Durkheim al analizar la sociedad era la pérdida de vínculos y el debilitamiento de los procesos de interiorización de la moralidad en la sociedad, cuestiones que afectan a la estructura. ¿A qué se debe esa diferencia, o incluso esa patología, encontrada en las distintas representaciones de los docentes? ¿Es que hay, como recuerda esta autora, cierto nivel de decadencia moral o de desintegración social?

Basozabal (2005) va un poco más allá y agrega que la cultura y las instituciones educativas no forman parte de la sociedad, sino que son ellas mismas, es decir, pueden tener, al menos en ciertos niveles, sus propias formas de orden, pero eso no quita importancia a la pregunta recién hecha de las diferencias entre las instituciones visitadas, lo que lleva, a su vez, a cuestionar a quiénes representan esos resultados, o cuál es la naturaleza de esas instituciones donde se aplicaron las encuestas. En otras palabras, si bien en general la tendencia de las respuestas fue a que hay muchos aspectos criticables o susceptibles de mejora de acuerdo a los docentes, no hay que perder de vista que las respuestas fueron variadas en las tres instituciones.

Hay que diferenciar lo anterior con respecto al argumento del idealismo, en el pensar que la situación debe ser idéntica en casi cualesquier circunstancias en las que se da el hecho educativo, o creer que al tener cierto perfil de docente, de alumno, de escuela, se cumple con ciertas funciones. La postura de esta autora se considera de relevancia para este documento, pues las instituciones educativas imponen una cultura como legitimada y auténtica, y de ahí su inculcación sistemática, como parte de la función que deben cumplir en la estructura social, y esto a su vez presenta la cuestión de quién es en realidad quien impone esa cultura de ser y de hacer, para que se dé la práctica en la educación como una socialización metódica referencial.

En otras palabras, quizá la estructura justifica su propia existencia, desde lo educativo. En lo que se refiere a la práctica educativa, el argumento de la autora es que el docente sólo enseña, y la relación pedagógica es de dominación, ya que el docente representa a la cultura, transmitiendo formas de hacer no por represión, sino por ser un ascendiente moral al que no se cuestiona, lo que cabe en la postura estructuralista presentada por Durkheim.

Así, al observar este hecho social de la educación, en este trabajo se notaron las desavenencias de los docentes con respecto a lo que se espera que hagan, o con lo que ellos esperan de la institución. En los resultados de las encuestas es algo evidente, y no hay que perder de vista que si bien es normal que haya discrepancias en cómo se percibe cierto hecho de esta naturaleza, también es cierto que, cuando hay índices de enfermedad (o patología) y éstos rebasan lo que podría considerarse normal, es cuando llega el cuestionamiento de por qué ocurre, más si se recuerda que el hecho social está de acuerdo al momento que atraviesa la evolución de la sociedad (Durkheim, 2001b).

Cuando se emprende una investigación, las alternativas, viéndolo de manera un tanto simplista, es encontrarse con un fenómeno normal o con uno patológico; en la elaboración del instrumento de investigación se plasmaron ciertos reactivos en miras a que los encuestados respondieran, de acuerdo a su percepción, cómo es el fenómeno educativo en ciertos aspectos, procurando analizar si sus respuestas se correspondían al mundo del deber ser (normales) o no; así, de acuerdo a los resultados obtenidos, se identifica cierta patología.

Siguiendo con esta argumentación, en este momento de la evolución de la sociedad hay cierto desorden, ciertas cuestiones que necesitan ser atendidas; si a eso se aúna el que haya distintas percepciones en las instituciones, la pregunta establecida desde antes permanece: por qué esas diferencias, pues “Para explicar un hecho de orden vital, no basta demostrar la causa de la que depende; es preciso también, por lo menos en la mayoría de los casos, encontrar la parte que le corresponde en el establecimiento de esa armonía general” (Durkheim, 2001b, p.149).

En la revisión bibliográfica se encontraron puntos similares; de entrada, recuérdese que una de las cuestiones que animaron a este trabajo fue la poca información disponible en este tema; asimismo, en las investigaciones encontradas en el estado del arte se mencionaba que la participación de los docentes era poca o nula en las decisiones sobre las reformas o el cariz que iba a tener la formación de los alumnos, cuestión reafirmada en los dos grupos focales y en el cuestionario. Puede decirse que la información proporcionada en éste da una idea de sus representaciones sociales, lo que es consecuente con lo encontrado antes.

Valga mencionarlo en este momento: puede argumentarse que ésta es una desventaja de cualquier investigación, incluyendo la cuantitativa por medio de las encuestas; si bien se busca

tener una idea de la representación de cierto grupo social sobre algo, se depende de lo que se vivencia en ese momento por parte de los agentes. En todo caso, aunque fluyan, las percepciones son hijas de cierto momento, y al menos en el momento en que se hace determinado estudio, es lo que existe; lo importante es que en ese momento, las representaciones responden a ciertas inconformidades, necesidades, críticas, de los docentes.

Los docentes, en su trabajo, van apropiándose del discurso institucional, pero no implica que de acuerdo a sus experiencias no vayan adquiriendo un punto de vista propio con el paso del tiempo; en otras palabras, su estatus y su rol exige ciertas funciones, pero no dejan de lado una apropiación de la información que recolectan, aun con sus experiencias distintas, y también con sus experiencias según en la institución en la que trabajan. De esta forma, va apareciendo la apropiación individual de la representación, en este caso, de la Educación Media Superior.

Ambas cuestiones puede decirse que se encuentran en los resultados de la investigación: en la perspectiva procesual, hay ciertos símbolos en la Educación Media Superior que son compartidos, reproducidos, por los docentes (que pueden ser positivos o negativos), y en la estructural, se establecen formas de ser a partir de lo que se cree, se asume, pero también hay un punto de vista que es más particular, sin que por ello no haya una influencia institucional.

Puede decirse al respecto que, aun y cuando son agentes o actores sociales, los docentes también son seres humanos que piensan de manera propia, ya que no son idiotas culturales; el hecho de percibir la Educación Media Superior de cierta manera claro que es influida por lo que le dice la cultura, o la estructura misma acerca de cómo debe funcionar la institución y ellos mismos, pero no son entes abstractos que existan sin interacción entre ellos o con el mundo, por lo que su representación dependerá de sus experiencias propias, del comportamiento de la institución, de cómo es el grupo social al que pertenecen.

Recuérdese que con la representación, la información remite a los conocimientos que un grupo posee con respecto al objeto social, incluyendo lo que dicen o conocen las personas; el campo de representación se refiere a la organización y jerarquización de los diferentes elementos de su contenido, y finalmente, la actitud se refiere a la orientación global (positiva o negativa) con respecto al mencionado objeto (Sagastizabal & Pidello, 2012), pero sin olvidar que hay una percepción distinta en determinados grupos sociales.

Al elaborar la encuesta aplicada a los docentes, se propusieron ciertos reactivos en función de lo que se presupuso que serían las representaciones colectivas de una institución que está dentro de la estructura (ver Anexos IV y V), en función de que se pretendía rescatar el punto de vista del docente ante diversas dimensiones referentes a la Educación Media Superior. Si bien, como se vio en los resultados de las encuestas, hay una representación social negativa de

los docentes hacia esas dimensiones, los resultados entre los tres tipos de bachillerato difirieron entre sí.

Los docentes, como agentes educativos, no se limitaron a repetir un discurso de acuerdo a lo que se les pide que deben hacer o de cómo debe ser la institución educativa propia del nivel medio superior, sino que, a partir de sus propias experiencias y de lo que viven en sus respectivas instituciones, respondieron, dando cierta tendencia a las respuestas.

El hecho social, entonces, fue la educación, vista por Durkheim como esa acción ejercida por generaciones adultas sobre otras que no tienen cierto tipo de madurez o de conocimientos; ese hecho social representa las normas, valores, coerciones, que se dan al individuo; sin embargo, al haber una diferencia entre lo que se supone debe ser y lo que es, se llega a la conclusión de que hay cierta patología si las representaciones de los mencionados agentes, dependiendo de su grupo social, son distintas.

Puede afirmarse entonces que, al parecer, hay elementos que llevan a pensar una patología en los docentes que pertenecen a la UANL que llevan a cierto tipo de anomia, ya que es donde más se encontraron tendencias negativas en los rubros propuestos en la encuesta aplicada, lo que lleva a cuestionarse cuál es la naturaleza de las preparatorias como para provocar esas representaciones sociales (las que comparten y viven los agentes de este grupo social); lo mismo para los docentes pertenecientes a la PEZ y al CONALEP.

Por ejemplo, en el rubro “Principales problemas de la Educación Media Superior”, donde se presentaron reactivos referentes a la infraestructura del plantel, la preparación de clases, libertad de cátedra, etc., los docentes de la UANL tuvieron una representación social ampliamente negativa hacia sus propios planteles y hacia sí mismos, porque sus respuestas fueron en función de lo que viven ahí.

Lo mismo puede aplicarse al rubro “Experiencia con los alumnos”, en la que se cuestionó al docente sobre la disciplina, la atención percibida por parte de los educandos, entre otros factores. Puesto que también en este caso la representación social de los docentes pertenecientes a la UANL fue bastante distinta con respecto a las otras instituciones, se arguye que los mismos alumnos tienen ciertas características que han sido aprendidas por la institución a la que pertenecen.

En resumen, al ver los resultados en cada uno de los rubros presentes, hubo algunas ocasiones en las que no hubo diferencias significativas entre los tres tipos de bachillerato, de acuerdo a las pruebas estadísticas realizadas (lo que no minimiza el resultado o tendencia general), y en

las que sí las hubo, la tendencia es ver que en las preparatorias de la UANL hay una representación social que muestra poca aceptación a lo que se vive profesionalmente y que se mencionó en el instrumento de investigación.

Las hipótesis pueden ser diversas; bien podría proponerse que es por, como ya se dijo, la naturaleza de la propia institución; por ejemplo, por la mucha exigencia a los trabajadores y por la libertad que se da a los alumnos, por la poca participación del docente en la decisión de programas, entre otros factores. Sin embargo, al ser la institución con mayor porcentaje de docentes con posgrado, podría pensarse también que tienen mayor número de docentes críticos.

Un argumento en contra a lo anterior es que podría suponerse que los docentes con más experiencia serían también más críticos, pero en cuanto a porcentajes proporcionales, es la PEZ la que tiene una tendencia mayor con maestros con más de 11 años de experiencia (67.4%), a diferencia de la UANL (con 48.4%).

La PEZ fluctúa en la tendencia de sus respuestas, a diferencia de las otras dos instituciones; en general, el CONALEP tiene una representación social positiva en los rubros presentados en la encuesta. Esto también puede deberse a diversos factores: los docentes con posgrado no son un porcentaje significativo; la media es de docentes con experiencia de 6 a 10 años, etc., lo que no propone gran cosa para poder explicar esos resultados en función de esas variables.

Sin embargo, si los docentes del CONALEP tienen estas percepciones, la hipótesis que puede aventurarse es que (siguiendo a algunos de los reactivos presentados) sí son escuchados al momento de hacer reformas, tienen cierta libertad de cátedra, tiene alumnos disciplinados, entre otros factores. A pesar de ello, cabe la posibilidad de que, al pertenecer precisamente a un bachillerato profesional técnico, la institución esté en busca de actores sociales que, al momento de estar insertados en la sociedad con otras funciones, consideren suficiente su formación con una finalidad pragmática, sin tomar en cuenta otros puntos.

Por otro lado, los grupos sociales y sus respectivas representaciones no necesariamente serían los preestablecidos por pertenecer a cierta institución; por ejemplo, sí hay una relación significativa, como se dijo en la descripción de los datos, entre el sexo (femenino) y tener un posgrado (sí tenerlo). Así, puede encontrarse una relación en que las docentes no tengan una representación social positiva hacia la dimensión de *Formación continua*, tomando en cuenta que casi la mitad cuenta con un posgrado, lo que podría influir en ser más críticas al momento de tener una opinión así.

Dejando de lado algunas de estas cuestiones patológicas identificadas, se pasa ahora a comentar la posible razón de su presencia, es decir, la anomia que las provoca. Si de acuerdo a Durkheim ésta se presenta cuando la moralidad común es debilitada, o cuando no se constriñe lo suficiente, no queda en claro lo que debe ser correcto.

A pesar de ser un instrumento validado mediante la prueba piloto, hubo algunos rubros en la encuesta aplicada que fueron anulados, como se mencionó antes. Una posible explicación es que, si la Educación Media Superior está en una situación anómica, mucho tendría que ver que no tiene en claro su objetivo: recuérdese que hay más de 300 propuestas distintas, las cuales no se han unificado bajo el pretexto de que eso significa riqueza y debe mantenerse, como arguye la SEP (Ornelas, 2009), lo que sin duda repercute en la representación del docente, donde no tendría en claro qué es lo apropiado para el bachillerato.

Por otro lado, si no hay una coherencia entre lo que se pide como norma y valor y lo que se vive, hay una contradicción, una cuestión paradójica; como se vio en el comentario de resultados de los grupos focales, el docente debe ser dechado de virtudes y ejemplos, pero podría encontrarse que se le pide cierto comportamiento hacia sus alumnos, ya que éstos deben ser competentes con la sociedad, con las funciones que deben cumplir, o incluso con lo que la institución requiere para beneficio de los estudiantes, independientemente de lo académico.

Al anterior argumento se agrega que la escuela, además de querer reproducir lo que ya se encuentra en la estructura (presuponiendo que es lo adecuado en el camino de la evolución de la sociedad), pide producir también alumnos que sean críticos, pero que tienen que seguir las jerarquías y cumplir con las funciones solicitadas, lo mismo para los docentes.

La conciencia colectiva entonces puede estar sufriendo un cambio; independientemente de los grupos sociales a los que pertenecen los docentes, sean por tipo de bachillerato, sexo, años de experiencia, la mayoría de los encuestados muestran esa ya mencionada tendencia a tener una postura negativa a la Educación Media Superior. En el siguiente apartado, se verán las alternativas para el análisis restante.

5.3 Postura crítica

Para Gentili (1999), la educación no es meta social en América Latina. Los sectores excluidos empezaron a demandar mayor acceso a la educación para gozar de sus beneficios de la mano de organizaciones, partidos populares, sindicatos y movimientos sociales, pero no gracias al

propio Estado en todos los casos, quien, desde esta perspectiva, no siempre ha sido el responsable de que la educación sea más equitativa.

Este autor cuestiona si ese Estado, cuando empieza a proponer iniciativas con respecto a la educación, lo hace porque en verdad hay una responsabilidad cívica, o bien porque es una forma disimulada de opresión al proponer ciertos contenidos de los planes de estudio en general, incluyendo la Educación Media Superior, donde se pide que los alumnos tengan ciertas competencias para poder desempeñarse socialmente.

No está de más recordar que las políticas sociales dependen de la ideología de cada Estado, por lo que no es tan aventurado proponer que la correspondiente a la educación (con sus consecutivas reformas) en algunos casos sea para mantener el control social, pues dentro de la estructura institucional hay desigualdades, segmentación, diferencias, etc., aun y cuando se viva en una sociedad democrática, pero jerarquizada, donde los miembros de la estructura que deciden estos puntos se encuentran en la cúspide. A fin de cuentas, gran parte de los comentarios en los grupos focales y en los ítems de la encuesta señalaron que los docentes no participan en las reformas educativas.

Específicamente en lo que se refiere a la “invasión” de los pobres a la Educación Media Superior, menciona Gentili (1999), se les condenó por ser pobres y han tenido una educación degradada, y se les invita a desistir o abandonar, o se les expulsa. El argumento de Gentili puede aplicarse a dos cosas: en primer lugar, los docentes de la PEZ caben en el grupo de instituciones de alumnos que se encuentran en estratos sociales inferiores y que han sobrevivido por pertenecer a ciertos movimientos sociales y ayudados por un partido político²⁰. La ambivalencia mostrada en las respuestas de los docentes puede deberse precisamente a esos dos factores: mostrando un descontento con lo que se les dice que debe ser, pero aceptando también los principios propios de la institución.

Por otro lado, los docentes del CONALEP se preocupan por un buen hacer, quizá sin cuestionar tanto las decisiones políticas; a su vez, los docentes de las preparatorias de la UANL son los que muestran más descontento, quizá por el conjunto de contradicciones que esta organización tiene. Esas mismas contradicciones crearían lo que Gentili ve en la educación, que es un espacio de confrontación y disputa por la paradoja antes mencionada.

Netzahualcoyotl-Netzahual (2015) comenta que fue sobre todo en la década de los noventa (precisamente cuando empieza a establecerse la educación por competencias) cuando las reformas a los sistemas educativos fueron hechas por el Banco Interamericano de Desarrollo,

²⁰ Recuérdese que la PEZ ha tenido el apoyo tanto de recursos federales como del PT, partido de izquierda.

el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la UNICEF, la CEPAL, en el marco del neoliberalismo, hechas por instituciones de poder nacional e internacional.

Puede verse, dice el mismo autor, que las reformas educativas, acciones con las que el Estado pone elementos para orientar políticas de educación, “son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país” (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015, p.7). No obstante, en ese proceso hay más intereses, como los económicos, y como argumenta Macías Narro (2009), esto ocurre con el aval de otras organizaciones, como la OCDE²¹.

La educación es un proceso, no un producto, y sin embargo, el conocimiento se ve como mercancía, y si el mundo actual es volátil, errático, impredecible, hay cierto trasfondo al entender la educación como algo que debe producir sujetos funcionales; sin embargo, en palabras de Bauman (2005), la estructura se conserva, pero hay ciertas lagunas para comprender la responsabilidad que ella tiene a la ciudadanía y no a su propio mantenimiento; en ese sentido, la institución educativa, al igual que otras organizaciones, fue creada para un mundo que parecía duradero.

El profesor no es solamente transmisor del conocimiento (como agente social), sino también agente socializador (Prieto Jiménez, 2008); por ello, dice Moral Jiménez (2009), si en la actualidad hay cambios en múltiples niveles (académico, social, económico, cultural, etc.), su quehacer es importante, y su opinión también. Las crisis macroestructurales, entendidas más como cambio que como conflicto por la estructura, pueden no estar adaptándose adecuadamente para el bienestar de los ciudadanos. La escuela, así, seguiría siendo tradición y agente de poder al ser servidora del Estado.

Según Giroux (2001),

La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer un liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud de nuestra nación, por ignorar el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión (p.61).

²¹ Esta fue parte de la argumentación encontrada en uno de los grupos focales realizados: como la UANL requiere atender estándares acorde a la globalización, tiene que acoplarse a modelos extranjeros.

Podría agregarse a lo que dice Giroux que bien puede ser que así se hacen las cosas porque la estructura así lo requiere. Así, para este autor, los docentes solamente son técnicos en muchos casos, cumpliendo ciertas funciones, como corresponde al paradigma estructural, ya que el clima político e ideológico no le favorece en su tarea.

En ese sentido, los profesores son “proletarizados” por su misma reducción categórica a técnicos especializados de la burocracia escolar, cumpliendo programas y funciones pero sin asimilar su rol críticamente (Giroux, 2001). Sin embargo, la ideología requiere que las diversas instituciones deben mantenerse porque representan la democracia, y se presupone en cierta forma que por eso mismo los docentes, al hacer su trabajo, ya son agentes transformativos. De esta forma, el conocimiento es estandarizado, funcional, devaluándose el ser crítico.

Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos (Giroux, 2001, p.63).

Como ya se dijo, las respuestas en las encuestas aplicadas muestran que el docente considera que no se le toma en cuenta al momento de decidir los contenidos curriculares; tanto en los grupos focales organizados como en las respuestas encontradas después del análisis estadístico, se vio que los currículos, las políticas educativas, son decididas por personas que, o bien no se encuentran imbuidas en el ambiente educativo (es decir, se toman las decisiones desde detrás de un escritorio), o bien no se toman en cuenta sus opiniones o propuestas.

Por ello es que el docente tiene solamente un papel técnico, y quienes toman las decisiones vigilan el mantenimiento de lo estructural, aunque eso no corresponda con los ideales de la educación. Las mismas evaluaciones consistirían en medir el cumplimiento de los objetivos de la misma estructura, cayendo en un círculo vicioso. De esta forma, el aprendizaje se convierte en algo rutinario²².

El mismo Giroux (1985) comenta que al despojar a las escuelas de su inocencia política, fueron parte de la racionalidad capitalista, siendo las escuelas reproductivas de tres cosas: (a) fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo, (b) de la cultura para legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y modos de la cultura dominante, (c) un aparato de producción y legitimación ideológicos y económicos del Estado, no quedando otra alternativa que esperar a que las instituciones educativas sean autónomas.

²² Por ello el mismo docente puede ser un problema, como se arguyó en el transcurso del grupo focal.

Puede verse que el argumento de los críticos se centra, sobre todo, en esa estructura que influye en esas organizaciones; la UANL parece presentar elementos propios de esta patología al presentar estos resultados. La idea de incluir a autores críticos es ver un poco más allá del análisis estructural y cuestionarse qué tan apropiado es seguir en esa lógica; en ese sentido, sirve la propuesta de ellos para entender por qué en el CONALEP hay un alto nivel de aceptación (lógica del funcionamiento de la estructura), una ambivalencia en la PEZ (promovida por movimientos sociales) y la tendencia negativa en la representación social en la UANL al percibir, quizá, esas contradicciones y sentir también el peso de la estructura.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

¿Estamos protagonizando los Educadores/ras una actitud silenciosa, obediente, ante estos nuevos discursos de reformas educativas como sistemas de gobierno que incluyen/excluyen a través de clasificar individualidades y competencias?; ¿Cómo estructurar desde las prácticas educativas y pedagógicas estilos particulares “Otros” de pensamiento y de acción que resistan el despliegue del poder sustentado en competencias diferenciadas con autonomías excluyentes? (Vilera, 2000, p.139).

En el recorrido hecho a lo largo de este trabajo, se habló sobre algunas características de la Educación Media Superior, y sobre todo, de las del docente, incluyendo su formación y cómo ha sido para él el establecimiento de las reformas del nivel medio. Como, en palabras de algunos de los autores citados, ha habido poca investigación referente a este tema, se estableció en los objetivos analizar las representaciones sociales del profesorado ante diversos aspectos del bachillerato, sin limitarse a las reformas (si bien son de interés, dado que ha habido poca participación por parte de ellos).

Para ello, se realizó, después de la revisión bibliográfica, un primer acercamiento por medio de entrevistas, después se hicieron dos grupos focales (de escuela privada y de otra perteneciente a la UANL) para ir estableciendo los rubros que conformarían la encuesta en la prueba piloto y en su aplicación final, por medio de una escala tipo Likert.

Después de los resultados descriptivos, se cruzaron diversas variables para poder sacar conclusiones con respecto a las mencionadas representaciones, las cuales fueron comentadas; en resumen, se encontró que los docentes manifiestan cierta inconformidad en conjunto, pero

con la diferencia de que hay más aceptación en el bachillerato técnico profesional, una visión ambivalente en la PEZ, y en general una visión negativa en la UANL. A partir de esto, se hacen los siguientes comentarios.

La educación, como hecho social, se supone que se presenta como algo objetivo y coercitivo, y que va de acuerdo a la evolución de la sociedad, pero surge la contradicción de esa estructura cuando detrás están decisiones que no buscan, políticamente, la igualdad, alcanzar ciertos ideales educativos, etc., sino perpetuar el sistema de cosas.

Quizá la verdadera patología es creer que la estructura busca el bienestar cuando lo que pretende es permanecer ella misma, a partir de las decisiones que se toman en la parte superior de ella, por la jerarquía y de acuerdo a ciertos intereses. La crisis educativa se presenta en general, en la que la Educación Media Superior no es excepción. ¿Por qué no pensar que el Estado provoca la anomia y la crisis en educación?

En algún momento se mencionó en este trabajo la definición de educación, los ideales que han cambiado a lo largo del tiempo, lo que es, puede decirse, normal. Sin embargo, los requerimientos del mundo actual demandan a alumnos que sean competentes en ciertas actividades, lo que provoca una vuelta a lo pragmático; posiblemente por ello en los ideales actuales estén el saber, saber hacer, saber ser, saber estar. ¿En verdad se propone y hasta qué punto eso se cumple? Y aunque se cumpliera, ¿en qué medida es conveniente? No puede justificarse al sistema sólo porque sí, afirmando que es una cuestión de evolución. Es como si se aceptara que lo económico predetermina la manera en la que debe educarse. Los mismos principios educativos provocan poca reflexión. En ese punto, ¿dónde están parados los maestros?

Castillo Romero (2012) recuerda que Durkheim reconocía que la escuela servía para introducir normas, valores, creencias, en los individuos; de esta forma es como se influía en éstos, tomando en cuenta que el ser social está hecho de costumbres. Aquí cabría el comentario que alguna vez realizó Marx hacia la escuela como forma de reproducir el statu quo. Asimismo, agrega: “De hecho sabemos que la mayoría de los cambios sociales se desenvuelven al margen de la acción educativa institucional” (p.81), con lo que se da cierta especie de universalización escolar pero en función del sistema.

Aristóteles (1988) llegó a escribir que el bien común, políticamente hablando, es lo mejor, porque es lo justo para todos; al estar en una democracia, tiene sentido que se busque lo que conviene comúnmente, es decir, a la comunidad, y ésta debe prevalecer, sin que estén de por medio intereses particulares. Asimismo, el estudio de la política debe buscar ese bien; sin

embargo, de acuerdo al seguimiento de la presente argumentación, no parece algo que se cumpla.

Hay un ejercicio de autoridad que es legítimo, dice Ornelas (2009), el cual es ejercido por el poder político, es decir, por la capacidad que tienen ciertos hombres para afectar la vida y acciones de otras personas; a partir de ahí está la capacidad de alcanzar propósitos compartidos. Con ello, agrega:

El poder político se puede definir como la capacidad que tienen ciertos actores en posiciones de mando para imponer estrategias y visiones (de educación, por ejemplo) que pueden generar oposición, pero también consenso y credibilidad a esos actores y a las instituciones que se hacen cargo de poner en práctica esas estrategias (Ornelas, 2009, p.220).

Sin embargo, continúa este autor, al no haber un objetivo en común y ante la diversidad institucional, orígenes caóticos de la Educación Media Superior, fallas gubernamentales, no hay una identidad propia del nivel medio. Asimismo, agrega Vilera (2000), al abordar tal discusión sobre los cambios educativos para el sistema escolar y cómo se dan, es necesario voltear a ver los procesos de reestructuración que tienen un sesgo economicista, relacionados a su vez con la lógica de producción mundial.

En una sociedad donde hay diferencia de clases, secunda Macías Narro (2009), los grupos que dominan los medios de producción controlan a su vez los modos de intervención social, lo que incluye a la educación. “Es evidente que la conformación de un sistema de educación alternativo, es decir, que sea una educación liberadora, concientizadora y crítica no será instituida por las clases dominantes que detentan el poder” (p.10).

De esta forma, ¿qué finalidad tienen los planes y programas de estudio?, ¿cuál es la intención de los profesionales pedagógicos, o los intelectuales expertos que buscan dejar cierta herencia social? Más en tiempos de crisis social, en la cual ésta afecta al equilibrio del sistema educativo y viceversa, dice Castillo Romero (2012), y agrega:

Solo déjese claro que en esta realidad humana se pretende imponer una hegemonía cultural e ideológica, misma que se ha traducido en el desarraigo cultural, pérdida de identidad de comunidades y grupos sociales que, siendo pobres, indígenas o no, pierden vínculos, la conciencia y el valor histórico de su pertenencia a la tierra, de su participación en la histórica posibilidad colectiva de transformar sus condiciones sociales en beneficio suyo, de su comunidad y de la humanidad (p.129).

Desde el punto de vista neomarxista, dice Guerrero Serón (2006), los profesores son intelectuales, agentes, que tienen el cargo de que funcione el aparato ideológico del Estado, que es el aparato escolar, y contribuyen así a la explotación, a sabiendas o no. En los ochenta surge así la tesis de la proletarización del profesorado, por lo que hay que analizar a los profesores en su proceso laboral.

Por ello, el docente, al ser empujado poco a poco a incluirse en la clase obrera, y por lo tanto a descualificarse, sigue siendo un técnico, entrando en conflicto con su rol y estatus. Otra contradicción es que, si bien el profesorado puede verse como una profesión más o menos consolidada socialmente, también puede hacerlo como un estrato social sometido a un progresivo proceso de proletarización que lo coloca en la clase obrera o a punto de ingresar en ella, siendo él mismo un asalariado y no un profesional liberal (Guerrero Serón, 2006). En lo que se refiere a la política educativa, Merino, Sala y Troiano (2006) afirman que por el modelo neoliberal, donde hay libre mercado, la intervención del Estado en lo educativo representa un peligro sobre la competencia libre entre individuos, familias y escuelas, y de ahí que estandarice la educación.

Basozabal (2003), por su parte, comenta que ya en tiempos de Durkheim empezaba a haber un desencanto en cuanto al progreso humano, por la detección de desintegración y desestructuración social, paralelismo que puede situarse ahora en lo educativo. La autora, citando a Nisbet (1974), dice que fue por una relajación patológica de la autoridad moral sobre los individuos. “Así pues, la cultura y las instituciones educativas no forman parte de la sociedad, sino que son la propia sociedad” (Basozabal, 2003, p.180).

Finalmente, Tenti Fanfani (2010) comenta que desde los años ochenta y noventa, con el predominio neoliberalista, se produjeron limitaciones más o menos importantes, con la organización público/estatal para orientar los procesos y prácticas educativas con reformas como la descentralización, las privatizaciones, la autonomía escolar, con lo que se debilitó la decisión del gobierno en temas educativos, o bien sus acciones tendieron a la economía más que al bienestar.

“El contexto organizacional de una escuela es un determinante... de las prácticas escolares. Por lo tanto estas últimas no son ni la creación libre ni espontánea de individuos conscientes y autónomos, ni el efecto de “estructuras” o condicionantes externos”, explica Tenti Fanfani (2010, p.29), con lo que afirma que los profesores y alumnos actúan en contextos predeterminados, aunque con ciertos márgenes de maniobra.

La práctica, desde Bourdieu (1991), se refiere a los objetos de conocimiento contruidos, mas no registrados pasivamente; es una presencia preocupada y activa en el mundo donde éste impone su presencia, donde hay productos objetivados e incorporados en la práctica histórica. En ese orden de ideas, las prácticas escolares tienen una presencia estructural, pero son asimiladas a partir de la posición del sujeto y su hacer.

¿Se ha transformado el rol del docente? Sí, hasta cierto punto, o puede que sea más prudente decir evolucionado, adaptado, etc. La cuestión aquí es saber en qué debe el docente actualizarse, y hasta qué punto adecuarse a la estructura, o bien cuestionarla y modificarla. En fin, parece necesario escuchar a los docentes para poder hacer un cambio en la política. La postura crítica, que ofrece a su vez una postura intelectual, activa, es necesaria, aun y cuando parezca problemático por la lucha de intereses.

Para concluir. Limitaciones y recomendaciones

La información encontrada en este trabajo corrobora muchas cuestiones encontradas en el estado del arte con investigaciones previas sobre este tema. Es decir, en la muestra elegida con instituciones que ofrecen bachillerato en Monterrey y el Área Metropolitana se confirma lo encontrado por varios autores, con lo que se tiene que en el contexto de esta tesis se refleja lo que ocurre en el país con respecto a la realidad educativa.

Da mucho que pensar, de acuerdo a los resultados encontrados, el que los docentes tengan las representaciones mencionadas a lo largo de este documento, y la poca atención que tienen éstos en los cambios educativos, o en la falta de ellos. No se trata de victimizar al maestro, sino de plasmar parte de las circunstancias en la que se encuentran y cómo las perciben, y una de las cuestiones que quedan claras es que si no se involucra al maestro en los planes y programas, en la manera en la que debe cambiar o evolucionar la Educación Media Superior, este nivel educativo se estancará, y los cambios pretendidos tenderán al fracaso.

La importancia de las instituciones es relevante, por lo que queda la puerta abierta para profundizar en lo que ellas pueden lograr, sin pretender que se logra tener un buen educativo simplemente con cubrir programas, o con reformas educativas que pretenden ser novedosas, pero que en el fondo no llegan a tener impacto; asimismo, ha quedado al menos latente que cumplir horas de capacitación no garantiza nada si el maestro sigue sin estar involucrado.

Las representaciones sociales forman parte de cierto discurso y de la forma en la que se vive o se afronta cierta realidad, por lo que se espera que también, en un futuro, que pueda llegar a ser no solamente una posición, sino también una oposición a aquello que parece no estar

funcionando en la educación en general. La educación es y será un fenómeno complejo, y mientras no se tome en cuenta la voz del docente, los cambios que se esperan seguirán siendo coartados.

En ese sentido, dentro de las limitaciones de este estudio, puede mencionarse el que se haya dependido siempre de la disponibilidad de la dirección de los distintos planteles a los que se acudió para hablar con los maestros. En el caso del grupo focal de la escuela perteneciente a la UANL, por ejemplo, los participantes fueron elegidos por la dirección de la escuela, si bien se considera que hubo una participación crítica. Asimismo, aunque la PEZ es una institución privada, su ideología es distinta a escuelas también privadas pero con distinta visión, como TecMilenio.

Asimismo, aunque éste fue un estudio exploratorio, la muestra de docentes fue pequeña, pues también en mucho se dependió del permiso de la dirección, así como de la disposición de los docentes. No por ello se considera que la información o los resultados encontrados no sean relevantes, ya que al menos lo anterior es un punto de partida para investigaciones posteriores.

Por otro lado, en lo que se refiere a las recomendaciones, puede decirse, retomando lo anterior, que aplicar la encuesta en una mayor muestra de docentes permitiría una generalización mayor en los resultados; en ese sentido, para futuros estudios similares, se recomienda que se profundice en los posibles grupos sociales. Sirva este trabajo como una aportación empírica susceptible de mejora.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alcántara, A. y Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32(127), 38-57. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000100003&script=sci_arttext
- Andrade Cáceres, R. A. y Hernández Gallardo, S. C. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 481-508. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>
- Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Editorial Gredos.
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Aguayo Canela, M. y Lora Monge, E. (2005). *Cómo realizar paso a paso un contrato de hipótesis con SPSS para Windows: (III) Relación o asociación y análisis de la dependencia (o no) entre dos variables cuantitativas. Correlación y regresión lineal simple*. Servicio de Medicina Interna. Hospital Universitario Virgen Macarena. Sevilla: Fundación Andaluza Beturia para la Investigación en Salud. Recuperado de: http://www.fabis.org/html/archivos/docuweb/contraste_hipotesis_2r.pdf
- Báez Melendres, M. A. S., Cantú Interián, C. A. y Gómez Osalde, K. M. (2007). *Un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en las aulas de matemáticas en el nivel medio* (Tesis de la Licenciatura en la Enseñanza de Matemáticas). Universidad Autónoma de Yucatán: Yucatán. Recuperado de: http://intranet.matematicas.uady.mx/portal/dme/docs/tesis/TesisGrupal_Baez-Cantu-Gomez.pdf
- Bakieva, M., González Such, J. y Jornet, J. (2011) *SPSS. ANOVA de un factor*. Grupo de Innovación Educativa. España: Universitat de València. Recuperado de: http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0702b.pdf
- Basozabal, E. U. (2003). La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto? *Revista complutense de educación*. 14 (1), 175-194. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120175A/16498>
- Basozabal, E.U. (2005). Durkheim: Conflicto y educación. *Espacio y tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, (19), 165-182. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art_17.pdf
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Bellei, C. (2000). Educación media y juventud en los 90. Actualizando la vieja promesa. *Última década*, (12), 45-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501206>
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- Berlanga Silvente, V. y Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE*, 5(2), 101-113. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/45283/1/612531.pdf>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus Ediciones.
- Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491009>
- Campo-Redondo, M. y Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31012531004.pdf>
- Castellanos Gómez, R. y Ríos, M. (2010). La formación docente desde la perspectiva de profesores y directivos. Caso Fe y Alegría 25 de Marzo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5). Recuperado de: <http://rieoei.org/deloslectores/3357Castellanos.pdf>
- Castillo Romero, J. R. (2012). *Sociología de la educación*. México: Tercer Milenio.
- Cervantes, V. H. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach. *Avances en medición* (3), 9-28. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/1113/8574/8604/Articulo_1_Alfa_de_Cronbach_9-28_2.pdf
- Chao, L. L. (2008). *Introducción a la estadística*. México: Ed. Patria.
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 85-105. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404004>
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de la enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient Alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.527.7772&rep=rep1&type=pdf>
- Corvalán, F. (2013). 50 años de representaciones sociales y psicología: Campo Psy, bifurcaciones y desafíos. *ECOS*, 3(1), 115-127. Recuperado de: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/viewFile/1055/823>
- Cruz García, R. (7 de julio de 2007). El bachillerato en México, el nivel educativo más descuidado. El Siglo de Torreón. Recuperado de: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/285001.el-bachillerato-en-mexico-el-nivel-educativo.html>
- De Azevedo, F. (1942). *Sociología de la educación*. México: FCE.

- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente del bachillerato. *Perfiles Educativos*, 24(98), 6-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209802>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>
- Documento Base del Bachillerato General* (2011). Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General de Bachillerato. Recuperado de: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf
- Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa* (2008). Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002541.pdf>
- Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires: Ed. Schapire.
- Durkheim, E. (2001a). *La división del trabajo social*. Madrid, España: Ed. Akal.
- Durkheim, E. (2001b). *Las reglas del método sociológico*. México: FCE.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona: Ed. Península.
- Forner, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (39), 33-50. Recuperado de: <http://dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/118086.pdf>
- Frasier, C. (1994). Attitudes, social representations and widespread beliefs. *Papers on social representations*, 3(1), 1-138. Recuperado de: http://www.psr.jku.at/PSR1994/3_1994Frase1.pdf
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(No. Especial), 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>
- García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- García Sánchez, J., Aguilera Terrats, J. R. y Castillo Rosas, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(16), 1-13. Recuperado de: <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/pdf/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.pdf>

- Garnique C., F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223062007>
- Gentili, P. (1999). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*, (08), 1-15. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate07_20091111_gentili.pdf
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, (19). Recuperado de: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Argentina: Amorrortu editores.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria*, (37-38), 1-11. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/colped/N_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%202.pdf
- Girola, L. (2008). Actualidad de Durkheim para la sociología latinoamericana. *Casa del tiempo*, 1(8), 67-74. Recuperado de: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/08_iv_jun_2008/casa_del_tiempo_eIV_num08_67_74.pdf
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, (44), 36-65. Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Giroux, H. A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, (15), 60-66. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20101021065849.pdf>
- Gliem, J. A. y Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-type scales. Conferencia llevada a cabo en Midwest research to practice conference in Adult, Continuing and Community Education. The Ohio State University: Columbus, OH. Recuperado de: <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem%20%26%20Gliem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez Peresmitré, G. y Reidl, L. (s.f.). *Metodología de investigación en ciencias sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.psicol.unam.mx/Investigacion2/pdf/METO4F.pdf>
- Góngora Cortés, J. J. y Hernández Ramírez, R. (1999). *Estadística descriptiva*. México: Ed. Trillas.
- Gorgas García, J., Cardiel López, N. y Zamorano Calvo, J. (2011). *Estadística básica para estudiantes de ciencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/Astrof/users/jaz/ESTADISTICA/libro_GCZ2009.pdf
- Grudens-Schuck, N., Allen, B. L. y Larson, K. (2004). Methodology brief: Focus group fundamentals. *Iowa State University. Digital repository*, (5). Recuperado de:

http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=extension_communities_publications

- Guerrero Serón, A. (2006). El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado. En: Francisco Fernández Palomares (Coord.). *Sociología de la educación* (pp. 307-331). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Gutiérrez Gómez, R. (2002). La globalización educativa y la reforma del bachillerato en la UAEM: Los retos de la orientación educativa. Conferencia llevada a cabo en Congreso Retos y Expectativas. Universidad de Guadalajara: Guadalajara. Recuperado de: http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%203/Mesa%203/Mesa3_9.pdf
- Hernández, M. (2008). *El control estadístico de proceso (3 de 6)*. Optimización y Estadística (SOE SC). Recuperado de: <https://optyestadistica.wordpress.com/2008/06/11/el-control-estadistico-de-proceso-3-de-3/>
- Hernández Salazar, G. (2009). Calidad de la Educación Media Superior en México. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(5). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/05/ghs.htm>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodologías de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Höijer, B. (2011). Social Representations Theory. A new theory for media research. *Nordicom Review*, 32(2), 3-16. Recuperado de: <https://wordpress.dcc.ufba.br/riselabs/files/2012/02/Social-Representations-Theory-A-New-Theory-for-Media-Research-Birgitta-H%25C3%25B6ijer.pdf>
- Ibarra Uribe, L. M., Escalante Ferrer, A. E. y Fonseca Bautista, C. D. (2014). Obstáculos para la formación docente en la Educación Media Superior en México. El caso del bachillerato tecnológico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 21-54. Recuperado de: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/ibarra.pdf>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, (21), 133-154. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- La Educación Media Superior en México* (2011). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Informe 2010-2011. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>
- Ledesma, R., Molina Ibáñez, G. y Valero Mora, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Revista Psico-USF*, 7(2), 143-152. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/255619214_Analisis_de_consistencia_interna_mediante_Alfa_de_Cronbach_un_programa_basado_en_graficos_dinamicos
- Ley General de Educación* (2015). Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

- Lineamientos de evaluación docente (Evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias)* (2010). Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General de Bachillerato. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/Evaluacion_docente_06012011.pdf
- López Beltrán, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 391-407. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000208.pdf>
- López Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles educativos*, 28(112), 40-67. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200003
- López Bonilla, G. y Tinajero Villacencio, G. (2009). Los docentes ante las reformas del bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1191-1218. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14011808009.pdf>
- López Estrada, R. E. y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61). Recuperado de: <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- Macías Narro, A. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*, 6(12), 10-43. Recuperado de: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>
- Manyoma, P. C. y Klinger A., R. A. (2006). El uso del muestreo estadístico en la medición del trabajo. *Scientia et technica*, 12(32), 363-368. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/6307/3493>
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- Mayorga Fernández, M. J. y Ruiz Baeza, V. M. (2002). Muestreos utilizados en investigación educativa en España. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 159-165. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/916/91680202.pdf>
- Mendoza Cárdenas, E. (2011). *Aplicando la estadística en las ciencias sociales*. Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano. México: UANL.
- Merino, R., Sala, G. y Troiano, H. (2006). Desigualdades de clase, género y etnia en educación. En: Francisco Fernández Palomares (Coord.). *Sociología de la educación* (pp. 357-384). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Monzón-Laurencio, L. A. (2011). La identidad docente desde una perspectiva hermenéutica. *Revista de Educación y Desarrollo*, (18), 27-34. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/18/018_Monzon.pdf

- Morais Shimizu, A. y Stefano Menin, M. S. (2004). Representaciones sociales de ley, justicia e injusticia: un estudio con jóvenes argentinos y brasileños utilizando la técnica de evocación libre de palabras. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 431-444. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536305.pdf>
- Moral Jiménez, M. V. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 203-222. Recuperado de: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=MORAL%20JIMENEZ,%20MARIA%20DE%20LA%20VILLA&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=largo
- Moreno Bayardo, M. G. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 2). Guadalajara, México: Ed. Progreso.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Huemul.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/227778646_Notes_Towards_a_Description_of_Social_Representation
- Moscovici, S. (2004). O conceito de THEMATA. En: Serge Moscovici. *Representações sociais. Investigações em psicologia social* (pp. 215-225). Petrópolis: Ed. Vozes (trad.: Lic. Sandra Thomé).
- Múnera Soto, M. A. y Rubio Gaviria, D. A. (2012). Red de investigación sobre trabajo y pedagogía en proyectos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59/4), 1-9. Recuperado de: rieoei.org/expe/4903Munera.pdf
- Murraj, J. (2013). Likert data: What to use, Parametric or non-Parametric? *International Journal of Business and Social Science*, 4(11), 258-264. Recuperado de: http://ijbssnet.com/journals/Vol_4_No_11_September_2013/23.pdf
- Netzahualcoyotl-Netzahual, M. A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 3-25. Recuperado de: <http://ries.universia.net/article/view/1049/representaciones-socialesdocentes-reforma-integral-educacion-basica>
- Ornelas, C. (2009). La dimensión institucional de la educación media en México. En: Emilio Tenti Fanfani (Coord.). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. (pp. 213-275). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001895/189513so.pdf>
- Osorio-Madrid, R. (2011). La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 100-116. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129030005>

- Ospina Rave, B. E., Sandoval, J. J., Aristizábal Botero, C. A. y Ramírez Gómez, M. C. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 14-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105215401002.pdf>
- Oviedo, H. C. y Campos Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24(4), 572-580. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Oyervides Zapata, G. G., Medina Zúñiga, M. G. y Gómez Rodríguez, A. R. (2012). La formación de los docentes del nivel medio superior escuela pública. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (9). Recuperado de: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/110/107>
- Paredes Chavarría, E. A. (1995). La enseñanza-aprendizaje de la literatura en el bachillerato. *Perfiles educativos*, (68), 49-51. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206810.pdf>
- Parsons, T. (1966). *El sistema social*. España: Revista de occidente.
- Perera, M. (1999): *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Informe de investigación. CIPS. La Habana. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/Articulo_sPDF/02P075.pdf
- Piña Osorio, J. M. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(106), 102-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210605>
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345. Recuperado de: <http://www.forodeeducacion.com/numero10/020.pdf>
- Quero Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>
- Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad* (2008). Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043188>
- Remolina de Cleves, N., Velázquez, B. M. y Calle M., M. G. (2004). El maestro como formador y cultor de vida. *Tabula Rasa*, (2), 263-281. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/396/39600215.pdf>
- Ritchey, F. (2008). *Estadística para las ciencias sociales*. México: Ed. McGraw Hill.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica clásica*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.

- Rivera Aguilar, R. C. y Castillo Ochoa, E. (2008). La práctica docente en la evaluación de la calidad educativa en el nivel medio superior. *Revista Educando para el Nuevo Milenio*, 15(16), 344-349. Recuperado de: https://revistaeducando.files.wordpress.com/2010/10/revista_educando_itson_16-2008.pdf
- Rodríguez Salazar, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología actual. *Relaciones*, 24(93), 52-80. Recuperado de: http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/093/pdf/Tania_Rodriguez_Salazar.pdf
- Rodríguez Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En: Tania Rodríguez Salazar y María de Lourdes García Curiel (Coords.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. (pp. 157-188). Guadalajara: Ed. CUCSH-UDG.
- Rodríguez Salazar, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, (11). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34611503002>
- Sagastizabal, M. A. y Pidello, M. A. (2012). La representación social de los docentes del “buen alumno”: ¿algo más que “buena persona”? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*, (59-3), 1-10. Recuperado de: rieoei.org/deloslectores/5005Sagastizabal.pdf
- Salvarrey, L. (2000). *Curso de Estadística Básica*. Salto, Uruguay: Universidad de la República Regional Norte Sede Salto. Recuperado de http://www.cartagena99.com/recursos/matematicas/apuntes/Curso_Estadistica_Basica.pdf
- Santos Curado, M. A., Vitorino Teles, J. M. y Marôco, J. (2013). Análisis estadístico de escalas ordinales. Aplicaciones en el área de Salud Infantil y Pediatría. *Enfermería global*, (30), 434-445. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v12n30/revision5.pdf>
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S. y Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ed. Rialp.
- Soto Molina, M. G. y Tapia Huerta, J. L. (2014). Análisis de las teorías implícitas como diagnóstico para los procesos de formación de profesores de bachillerato. Conferencia llevada a cabo en XV Coloquio Nacional de Formación Docente de Educación Media Superior, Michoacán.
- Székelly Pardo, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En: Alberto Arnaud y Silvia Giorguli (Coords.). *Los grandes problemas de México. Vol. VII: Educación*. (pp. 313-336). D. F., México: Colegio de México. Recuperado de: <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Tatto, M. T. y Vélez, E. (1999). Iniciativa para el cambio en la formación de maestros: el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(4), 9-62. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27029402.pdf>
- Tavakol, M. y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, (2), 53-55. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4205511/>

- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Torres, M., Paz, K. y Salazar, F. G. (2006). Tamaño de una muestra para una investigación de mercado. *Boletín Electrónico*, (02), 1-13. Guatemala: Universidad Rafael Zaldívar. Recuperado de: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_3_ante_rior/Lect_Muestra_Invest.pdf
- Trochin, W. M. K. (2006). *Types of reliability*. Research Methods Knowledge Base. Recuperado de: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/reotypes.php>
- Uribe, J. y Acosta, T. (1990). La psicología social en la perspectiva durkheimiana. *Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, (1990), 359-372. Recuperado de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/19901/pr/pr24.pdf>
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 27-41. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>
- Valdés Perezgaza, U. (2009). Detección de las necesidades formativas del profesorado de bachillerato: análisis de un caso de México. Conferencia llevada a cabo en X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 15 Proceso de formación. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0142-F.pdf
- Velázquez Albo, M. L. (2004). Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario. *Perfiles educativos*, 26(104), 79-92. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210405>
- Venegas, M. y Fernández Palomares, F. (2012). La sociología del profesorado hoy. Debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional. *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, 5(3), 359-368. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8332/7925>
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Sociológica*, 17(50), 103-121. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026563005.pdf>
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la EMS. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *REICE*, 7(4), 320-341. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094017.pdf>
- Vilera G., A. (2000). Complejidad, educación y poder. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (5), 127-146. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23944/1/aliria_vilera.pdf
- Villa Lever, L. (2010). La Educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En: Alberto Arnaud y Silvia Giorguli (Coords.). *Los*

grandes problemas de México. Vol. VII: Educación. (pp. 271-311). D. F., México: Colegio de México. Recuperado de: <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>

Zino Torrazza, J. (2000). *La estructura social*. Murcia, España: Universidad Católica de San Antonio. Recuperado de: <http://www.ub.edu/penal/docs/entramado.html>

Páginas web

Bachillerato en México para el siglo XXI (2009). Recuperado de <http://journalmex.wordpress.com/2009/02/13/bachillerato-en-mexico-para-el-siglo-xxi/>

¿Qué es el CONALEP? (s.f.). Recuperado de: <http://www.conalep.edu.mx/qspropuesta/Paginas/default.aspx>

Dirección General de Bachillerato (2013). Recuperado de: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/bachillerato_general.php

L Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas-Capítulo EMS (2014). Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11916/conaedu_50a_rt.PDF

Preparatoria Técnica “Gral. Emiliano Zapata” (s.f.). Recuperado de: <http://ezapata.ddns.net/filosofia.html>

Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) (2013). Recuperado de: <http://profordems.anuies.mx/>

Real Academia Española (2014). Institución. En *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=instituci%C3%B3n>

Visión UANL 2020 (2011). Recuperado de: <http://www.uanl.mx/utilerias/vision2020.pdf>

ANEXO I. CONCEPTOS DEL APARTADO DE METODOLOGÍA

1. ENTREVISTA

De acuerdo a López Estrada y Deslauriers (2011), la entrevista es un complemento importante en los estudios cualitativos, ya que da pie al entendimiento y creencia de las personas pues, al ser una situación cara a cara, los entrevistados son fuente de información general al dar datos acerca de procesos sociales y convenciones culturales.

La entrevista, básicamente, es una conversación de dos o más personas acerca de un asunto, donde se realizan preguntas redactadas de antemano, a partir de revisión de literatura sobre determinado tema para identificar conceptos y cuestiones pertinentes (López Estrada & Deslauriers, 2011; Selltiz, Wrightsman & Cook, 1980). En el mismo sentido, Moreno (1993) dice respecto a la entrevista que es un recurso para plantear preguntas de forma oral y directa. De esta manera, gracias a ella pueden obtenerse opiniones, preferencias, actitudes, sentimientos, aspiraciones o juicios de los entrevistados sobre algún punto en particular.

Por último, en el Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa (2008), se encuentra que en la entrevista hay que desarrollar la capacidad de *qué* y *cómo* preguntar, con habilidad social y capacidad empática y respeto por el otro para hacer un buen *rapport*.

2. GRUPO FOCAL

En el caso de las técnicas grupales, se toma cierto número de sujetos de investigación que son representativos sobre alguna cuestión, o bien son considerados “expertos” en el sentido de que conocen bien el rubro a tratar. Tal es el caso del grupo focal, el cual reúne a cierto número de personas (entre seis y nueve) con la finalidad de discutir cierto tópico (Gibbs, 1997; Grudens-Schuk, Allen & Larson, 2004).

Asimismo, se sabe que el grupo focal está compuesto por personas homogéneas sobre un tema en común, y proporciona respuestas libres y complejas a partir de los objetivos y las preguntas preparadas con antelación. Factores como el espacio, la iluminación, la información grabada, la confidencialidad, son a tomar en cuenta para el buen desarrollo y registro de la sesión (Gibbs, 1997). Tales cuestiones fueron tomadas en cuenta al momento de realizar los dos grupos focales de esta investigación.

3. ESCALA TIPO LIKERT

La escala tipo Likert está formada por un conjunto de preguntas con respecto a una actitud, predisposición individual a actuar de cierta manera, en donde se construyen los ítems o reactivos asignando cierto valor a las respuestas, en la cual los sujetos indican si están de acuerdo o no, y cuyos rangos pueden ser variables (tres, cinco, siete o más) (García Sánchez, Aguilera Terrats & Castillo Rosas, 2011).

Al hablar de la aplicación de un instrumento, específicamente de una encuesta medida con una escala tipo Likert, se llega al tema de la confiabilidad y la validez. En aras de obtener un buen grado de confiabilidad, se utilizará el alpha de Cronbach. Recuérdese que la finalidad fue obtener una recolección de datos que permitiera realizar un estudio de corte cuantitativo.

3.1 Alpha de Cronbach

Dos características deseables en toda medición de una investigación son la *confiabilidad* y la *validez* para obtener su solidez psicométrica (Quero Virla, 2010). La confiabilidad se refiere a la consistencia o estabilidad de una medida, es decir, en qué nivel el error de medición existe en un instrumento de medición, al considerar la varianza sistemática y la varianza al azar (Quero Virla, 2010); de esta forma puede decirse si el instrumento aplicado es confiable (y en qué grado) o no.

Tavakol y Dennick (2011) concuerdan con lo anterior, diciendo que la confianza se refiere a la habilidad del instrumento para medir consistentemente, y agregan que la validez se refiere a que el instrumento mida lo que se quiere medir. En ese sentido, un instrumento es válido si es confiable, pero la confianza de un instrumento no depende necesariamente de su validez.

Siguiendo a Ledesma, Molina Ibáñez y Valero Mora (2002), “El método de consistencia interna es el camino más habitual para estimar la fiabilidad de las pruebas, escalas o tests, cuando se utilizan conjunto de ítems o reactivos que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido” (p.143). Uno de esos métodos de consistencia lo otorga el alpha de Cronbach, el cual estima el límite inferior del coeficiente de fiabilidad.

Según Quero Virla (2010), el alpha de Cronbach es un coeficiente de confiabilidad vinculado a la homogeneidad o consistencia interna (Cervantes, 2005). Para determinar su coeficiente, el investigador calcula la correlación de cada reactivo o ítem con cada uno de los otros, dando

como resultado una cantidad alta de coeficientes de correlación; el alpha, entonces, es el promedio de todos los coeficientes de correlación, es decir, es como la media de todas las correlaciones de división por mitades posibles (Quero Virla, 2010). Asimismo, de forma natural, el coeficiente de consistencia interna alpha expresa el grado en que los reactivos miden la misma variable. Su utilidad original se orienta a calcular la confiabilidad de un instrumento cuyos reactivos conforman un único dominio.

Con el alpha de Cronbach, al calcular los coeficientes de confiabilidad, se sabe si éstos son significativos. Las situaciones en las que se aplicarían los procedimientos inferenciales alpha se dirigen a los siguientes puntos:

- 1) Establecer el intervalo de confianza entre el que se encontraría el valor poblacional del coeficiente alfa (recuérdese que la estimación de la confiabilidad realmente se efectúa sobre una muestra) y probar la significancia estadística del coeficiente del alfa proveniente de la muestra; 2) comparar coeficientes alfa de muestras independientes, y 3) comparar coeficientes alfa de muestras dependientes (Merino, 2003, p.130).

En resumen, el alpha permite ver la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de reactivos que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica, asumiendo que esos reactivos miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados, además de ser multidimensionales (Cortina, 1993). Entre más se acerque el alpha a 1, mayor será la consistencia interna de los reactivos de la escala, y se usa en las escalas tipo Likert para medir esa consistencia (Gliem & Gliem, 2003).

Ledesma et al. (2002) enumeran, entre las ventajas, el que el alpha requiere sólo una administración de la prueba, que es sencillo de computar y que su tarea se facilita por la disponibilidad de los paquetes estadísticos (Trochim, 2006). Asimismo, es una forma sencilla de medir la consistencia interna y es la primera aproximación a la validación del constructo de una escala (Oviedo & Campos Arias, 2005).

Por otro lado, entre las desventajas, Cervantes (2005) nombra el error temporal, es decir, el error por las fluctuaciones temporales de los individuos (el cambio de opinión en los individuos, además de las características de éstos), así como por su dependencia de la cantidad de componentes que conforman la prueba, la alta variabilidad de su estimación muestral, la poca robustez de los estimadores muestrales de la varianza a partir de los cuales se obtiene y el sesgo que lo afecta cuando hay desviaciones de alguno(s) de los supuestos en que se apoya.

Por ello, con respecto a los reactivos, hay que cuidar sus características, verificando que no se provoque que los individuos reaccionen de forma diferente a ellos, teniendo cuidado en su redacción, a sabiendas de que, aun teniendo cuidado en la elaboración de éstos, la percepción en los sujetos puede ser diferente.

Quero Virla (2010) también hace hincapié en la inconsistencia en el instrumento, como el que se hagan instrucciones no estandarizadas, errores en el registro de puntajes de las respuestas, errores por el ambiente de medición (aplicación del instrumento en condiciones ambientales distintas en los diversos grupos de encuestados), e incluso errores por las fluctuaciones de los encuestados (distracciones).

También, entre sus desventajas, pueden incluirse las limitaciones del software a utilizar pues, como mencionan Ledesma et al. (2002), el diseño lineal de los programas conlleva dificultades en la ejecución de determinadas tareas de análisis. En el mismo sentido, los programas convencionales únicamente dan salidas numéricas en formato de texto (listado), lo que puede ser difícil o largo de interpretar.

Entre las recomendaciones que se realizan para el uso del alpha de Cronbach, Cervantes (2005) menciona que los factores a tomar en cuenta para una buena aplicación del instrumento no se limitan a cuidar la elaboración de éste, ya que, al igual que los reactivos, hay que ver quiénes son los individuos que responden, la situación de la aplicación, las interacciones entre estos factores, o incluso el error aleatorio puro.

En el mismo sentido, Cervantes (2005) agrega que las estimaciones tradicionales de la confiabilidad se hallan ligadas con los tres primeros tipos de fuentes de error ya mencionados; por ello se intenta minimizarlos mediante una estricta estandarización del instrumento. Por último, el mismo autor menciona tres condiciones de las que depende el valor del coeficiente del alpha: la dimensionalidad del conjunto de reactivos, el nivel de variación de los reactivos entre sí y la cantidad de reactivos o partes que conforman la prueba o compuesto. Tomando esto en cuenta, podrá realizarse una buena calidad en el instrumento.

3.2 Puntaje z

Al abordar el tema del alpha de Cronbach, parece prudente tocar también el tema del puntaje z, ya que es relevante tener en mente el procedimiento que se seguirá al analizar la prueba piloto, y posteriormente la encuesta final; asimismo, conviene traer a colación dos términos clave para comprender este concepto, que son la desviación estándar y la distribución de una curva normal, cuyas generalidades son las siguientes:

Desviación estándar. La desviación estándar es la medida de variabilidad más común, y se refiere a la cantidad promedio en la que cada uno de los puntajes individuales varía con respecto a la media del conjunto de puntajes; en otras palabras, es un índice numérico de la dispersión de un conjunto de datos (o población) (Mendoza, 2011).

Así, se dice que “mientras mayor es la desviación estándar, mayor es la dispersión de la población. La desviación estándar nos dice cuánto tienden a alejarse los puntajes del promedio. De hecho, específicamente, la desviación estándar es “el promedio de lejanía de los puntajes respecto del promedio” (Mendoza, 2011, p.38).

La curva normal. La distribución de probabilidad en estadística es la distribución normal, cuya gráfica, la curva normal, describe la distribución de conjuntos de datos de una investigación, ya que en esa distribución los valores más usuales se agrupan en el centro, mientras que los valores en los extremos son escasos (Góngora Cortés & Hernández Ramírez, 1999; Mendoza, 2011).

La población que tiene una distribución normal se define por dos parámetros, que son la media y la desviación estándar, donde la media determina “dónde ocurre el valor más alto de distribución, y la desviación estándar determina si la forma de la distribución es plana o aguda” (Góngora Cortés & Hernández Ramírez, 1999, p.139). Por su parte, Gómez Peresmitré y Reidl (s.f.) mencionan que cualquier puntaje proveniente de una distribución normal puede transformarse en un puntaje z .

Mendoza, al respecto, agrega que cuando un conjunto de datos se distribuye de manera normal, 68.27% de las observaciones de la distribución tiene un valor que se encuentra a más menos de una desviación estándar de la media, 95.45% de las observaciones tienen un valor de más menos dos desviaciones estándar, y 99.73% un valor de más menos tres desviaciones estándares (Mendoza, 2011). Ver Figuras 2, 3 y 4:

Figura 2

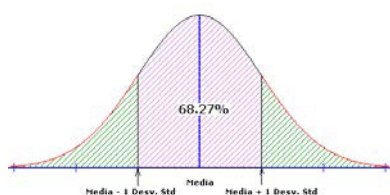


Figura 3

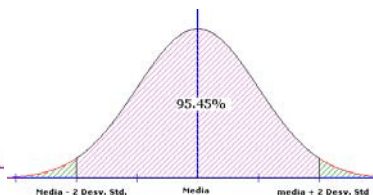
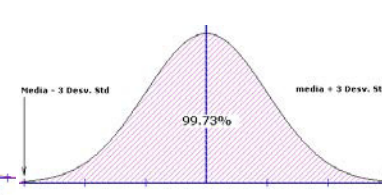


Figura 4



Fuente: Hernández (2008).

Puntaje z. Chao (2008) entiende el puntaje z como la transformación que se hace de ciertos valores o puntuaciones de una distribución normal con la finalidad de analizar su distancia con respecto a la media, expresándolas con desviaciones estándar; gracias a ella, se indica la dirección y el grado en que un valor individual obtenido se aleja de la media, en escala de unidades de desviaciones estándar.

Salvarrey (2000), a su vez, comenta: “La distribución normal que tiene de media 0 y varianza (por lo tanto desviación estándar) 1, se conoce como la normal estandarizada y se representa con z” (p.42). Según Gómez Peresmitré y Reidl (s.f.), la z es una prueba para una sola muestra, y se utiliza “cuando los puntajes se distribuyen normalmente, cuando se conoce la media de la población o puede asumirse un valor teórico de la misma y además, también se conoce el valor de la desviación estándar” (pp.104-105).

La fórmula del puntaje z para una muestra es como sigue:

$$Z = (x - m) / s$$

La x es la puntuación o valor a transformar, mientras que la media de la distribución original se representa con m, y la s es la desviación estándar de la misma distribución (Chao, 2008; Gorgas García, Cardiel López & Zamorano Calvo, 2011).

Entonces, el puntaje z se refiere a puntajes estandarizados con media = 0 y desviación estándar = 1; asimismo, es de utilidad porque transforma puntajes obtenidos en la misma unidad para hacer comparaciones relativas en diferentes distribuciones, variables o puntajes para una buena interpretación, dando una puntuación estandarizada (Ritchey, 2008). En palabras de Mendoza (2011), “la transformación a valores z proporciona un medio preciso para interpretar cualquier valor de una variable cuando se trata de valores normalmente distribuidos” (p. 42).

Algunos de los supuestos básicos del puntaje z, según Gómez Peresmitré y Reidl (s.f.), son los siguientes:

- Los sujetos de la muestra son seleccionados al azar.
- Los puntajes provienen de una distribución normal.
- Las variables deben ser cuantitativas continuas y medidas por lo menos intervalarmente.

En este puntaje, para una sola muestra, es necesario que se tenga conocimiento del valor de la media de la población y de la desviación estándar; en el mismo orden de ideas, se dice que entre mayor sea la muestra, decrece el error estándar, propiciando la normalidad de la distribución (Gómez Peresmitré y Reidl, s.f.).

Resumidamente, los pasos a seguir para obtener el puntaje z son:

1. *Reunir las muestras de la variable de interés*, en buen número y elegidas al azar, determinando también el tamaño de la muestra, de forma que ésta proporcione una respuesta significativa.
2. *Encontrar la media de la muestra*.
3. *Determinar el valor de la muestra*, para ver con qué intensidad los valores agrupados están en torno a la media.
4. *Calcular el puntaje z* (Chao, 2008).

Al calcular el puntaje z , se podrá ver cuál es la preferencia en las respuestas a la encuesta a aplicar, para determinar cuál es la tendencia en las representaciones sociales de los docentes en los diferentes rubros mencionados en el instrumento.

3.3 Muestreo

Según Torres, Paz y Salazar (2006), se aplica un análisis muestral cuando un censo completo resulta muy costoso en cuanto a tiempo y recursos, por lo que normalmente se decide, en el curso de una investigación, recurrir a una muestra, es decir, a una parte seleccionada de la población, entendida ésta como un conjunto de elementos que tiene ciertas características en común.

El muestreo, para Manyoma y Klinger A. (2006), es indispensable en cualquier disciplina para medir ciertas actividades, y se utiliza cuando un investigador está interesado en hacer un estado actual sobre cierto tema. Para ello es necesario que, en la selección de esa muestra, cuide el grado de exactitud, ya que tiene que establecer la unidad que debe ser medida y la característica que debe observarse.

Puesto que todo trabajo requiere de cierto conocimiento previo del universo o población, el investigador debe saber que la muestra es contextual. En ese sentido, es bastante probable que, a mayor tamaño en la muestra, la diferencia en la media muestral (estimación) y la media poblacional (media verdadera o parámetro), disminuye, y se obtiene una mayor precisión (Manyoma & Klinger A., 2006).

Para Mayorga Fernández y Ruiz Baeza (2002), con el muestreo puede realizarse un análisis inferencial exhaustivo y no algo que se quede necesariamente en el nivel de la exploración, pero para ello hay que reunir ciertos requisitos; de otra forma, los resultados no serían aproximados a la realidad, que es la finalidad a la hora de elegir una muestra poblacional.

De acuerdo a Manyoma y Klinger A. (2006), el tamaño de la muestra no depende del tamaño de la población; más bien, su tamaño crece cuando la población es heterogénea, es decir, cuando hay marcadas diferencias en quienes se pretende aplicar el instrumento. Sin embargo, sí se reconoce que el tamaño crece si se quiere una precisión alta, pero sigue siendo una buena alternativa ante la imposibilidad de acudir a la población total (Manyoma & Klinger A., 2006; Mayorga Fernández & Ruiz Baeza, 2002).

La finalidad de todo muestreo, explican Torres, Paz y Salazar (2006), es que puedan estimarse ciertos parámetros de la población, tales como la media o el total, con base en la información obtenida, y para determinar su tamaño, deben tomarse en cuenta aspectos como el parámetro y estimador, sesgo, error muestral y nivel de confianza, términos que los autores explican de forma resumida como sigue:

- Parámetro: característica de la población que es objeto de estudio.
- Estimador: valor que se calcula a partir de datos muestrales.
- Error muestral: pérdida de representatividad al elegir a los sujetos.
- Nivel de confianza: probabilidad de que la estimación efectuada se ajuste a la realidad (Torres, Paz & Salazar, 2006).

ANEXO II. GUÍA DE ENTREVISTA CON DOCENTES

Sexo: _____ Masculino _____ Femenino

Preparatoria: _____ Pública _____ Privada

Tiempo de dar clases: _____

Tiempo de dar clase en esta preparatoria: _____

¿Ha recibido alguna capacitación para mejorar su desempeño como docente?

_____ Sí _____ No

Si respondió positivo,

- ¿Esta capacitación fue por parte de la escuela? (Especificar si esa capacitación puede referirse a una formación normalista).
- ¿Qué tipo de capacitación fue? (Curso, diplomado, etc.)
- ¿Fue útil?
- ¿Quién la ofreció?

¿Cuál es su preparación profesional? _____

¿Cuáles son las materias que imparte? _____

¿Qué otras materias ha impartido? _____

¿Qué características cree que deba tener el profesor de la Educación Media Superior?

¿Cuáles cree que sean los principales problemas a los que se enfrenta la Educación Media Superior? (plan y programa de estudios, infraestructura, capacitación de docentes, falta de motivación de los alumnos, otras).

¿Cómo ha sido su experiencia en el trato con los alumnos?

¿Qué le gustaría mejorar de su desempeño?

ANEXO III. GUÍA DE GRUPO FOCAL

- ¿Por qué el docente actúa de determinada manera a la hora de dar sus clases?
- ¿Ha tenido alguna formación docente al inicio de su experiencia, o la ha tenido de forma permanente en la institución? ¿Comparte su experiencia de los grupos que tiene con los otros docentes?
- ¿Tiene en mente cómo enseñar, qué enseñar, para qué enseñar?
- ¿Cuál cree que sea la identidad del docente de preparatoria? ¿Qué significa ser (un buen) docente?
- ¿Actualiza los contenidos que enseña?
- ¿Hace reflexión continua de su propia tarea?

Pregunta si se tienen estudios de posgrado (pedido por la institución o por iniciativa propia; en los dos casos, qué es lo que esperan: más conocimiento, más beneficios por parte de la escuela para la que trabajan).

Identificar si los participantes se consideran a sí mismos:

- Profesionistas
- Docentes
- Ambas cosas
- Ninguna

Considerar si el docente participante:

- Tiene otro oficio (ejerce su profesión).
- Pertenecer a un cuerpo académico (saber si cuenta con más actividades pero también más beneficios por parte de la institución).

6. Años de experiencia en la docencia

1. 1-5 años _____

2. 6-10 años _____

3. Más de 11 años _____

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo que usted conteste está bien, porque es lo que usted considera o cree.

	Com pleta ment e en desac uerdo	En desac uerdo	Ni en acue rdo ni en desa cuer do	De acuer do	Com pleta ment e de acuer do
I. Características del docente					
1. +Generalmente trabajo con gusto en lo que hago.					
2. -Me hace falta más preparación pedagógica para impartir mi clase.					
3. +Tengo los conocimientos suficientes para impartir mi clase.					
4. -Las clases que imparto no se relacionan con mi carrera/preparación profesional.					
5. -Es complicado hacer la dinámica de clase entretenida.					
6. +Siempre logro que mis alumnos tengan conocimiento significativo.					
7. +Las actividades de clase son las adecuadas.					
8. -El contenido pedagógico impartido es insuficiente.					
II. Principales problemas de la Educación Media Superior					
9. -La institución no cuenta con la infraestructura suficiente o necesaria.					
10. +Dedico cierto tiempo para la preparación de mi(s) clase(s).					
11. -No es suficiente el tiempo para abordar ciertos temas en clase.					
12. -Considero que hay actitud empresarial en el trabajo.					

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo que usted conteste está bien, porque es lo que usted considera o cree.

	Com pleta ment e en desac uerdo	En desac uerdo	Ni en acue rdo ni en desa cuer do	De acuer do	Com pleta ment e de acuer do	
13. +Tengo libertad para diseñar ejercicios, estrategias y actividades para la clase.						
14. -Creo que en los salones de clase en ocasiones hay sobrepoblación.						
III. Experiencia con los alumnos						
15. -La experiencia con los alumnos es por lo general negativa.						
16. -En el salón, predominan los problemas de disciplina.						
17. -La edad no es factor importante en el trato con los alumnos.						
18. -Es relevante el contexto económico y demográfico del alumno para su trato.						
19. +Las reformas educativas afectan de manera positiva a los alumnos, ya que logran mayor comprensión de los temas.						
20. +El alumno cumple generalmente con lo que le pido.						
IV. Reformas académicas						
21. -Estoy en desacuerdo con las reformas educativas.						
22. +Aplico las actividades de las reformas educativas.						
23. -Considero que las reformas educativas son insuficientes para mejorar la educación.						
24. -Creo que las reformas educativas son decisiones que no se basan en la práctica sino en teorías.						

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo que usted conteste está bien, porque es lo que usted considera o cree.

	Com pleta ment e en desac uerdo	En desac uerdo	Ni en acue rdo ni en desa cuer do	De acuer do	Com pleta ment e de acuer do	
25. +Participo en las decisiones de las reformas educativas.						
26. +Las reformas educativas propuestas son adecuadas para una educación de calidad en la actualidad.						
27. -Las reformas educativas son insuficientes para mejorar la calidad de la educación.						
28. +Las reformas educativas tienen un impacto positivo en el alumno.						
29. -El docente es resistente al cambio con las reformas educativas.						
30. +Evalúo según los parámetros de las reformas educativas.						
V. Formación continua						
31. +He participado en cursos para mejorar mi práctica.						
32. -Lo visto en cursos de formación académica no se ha traducido en una práctica positiva.						
33. Me han ofrecido diplomados para mejorar mi práctica.						
34. +La actividad extra académica afecta mi labor como docente.						
35. +Requiero de más capacitación teórica.						
36. +He participado en talleres para mejorar mi práctica.						
37. -No practico la formación continua informal, como compartir experiencias con otros docentes.						

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo que usted conteste está bien, porque es lo que usted considera o cree.

	Com pleta ment e en desac uerdo	En desac uerdo	Ni en acue rdo ni en desa cuer do	De acuer do	Com pleta ment e de acuer do
38. +Requiero de mayor capacitación práctica.					
VI. Vocación y profesión como docente					
39. -Creo que soy un profesionalista que labora como docente.					
40. +Creo que soy docente pero también profesionalista.					
41. -Carezco de vocación como docente.					
42. +Soy profesional de la educación, ya que tengo actitud para la enseñanza.					

ANEXO V. ESCALA TIPO LIKERT FINAL

Introducción

Buen día. Soy estudiante del Doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social por parte del área de posgrado de la Facultad de Trabajo social y Desarrollo Humano, de la UANL, y estoy realizando mi trabajo de tesis. Mi intención es hacer un estudio en el que los docentes de preparatoria compartan su punto de vista sobre actitudes y comportamientos en su tarea profesional. Siéntase con toda la libertad de contestar de acuerdo a sus puntos de vista. De antemano, gracias por su atención al aceptar llenar este cuestionario.

Fecha de aplicación: ____/____/____.

Día Mes Año

Nº Encuesta _____

Instrucciones: Señale con una X la opción que corresponda.

1. Sexo: **1.Femenino**____ **2.Masculino**_____

2. Edad: _____

3. Escuela: 1. **Privada**_____ **2. Pública**_____

4. Materias que imparto actualmente:

1. Humanidades (Filosofía, Literatura) _____

2. Ciencias Naturales (Física, Química, Biología...) _____

3. Ciencias Sociales (Civismo, Historia...) _____

4. Matemáticas _____

5. Formación profesional:

1. Carrera Universitaria:

2. Normalista

3. Licenciatura en Educación

4. Otro (especificar) _____

6. Años de experiencia en la docencia

1. 1-5 años _____

2. 6-10 años _____

3. Más de 11 años _____

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo que usted conteste está bien, porque es lo que usted considera o cree.

	Com pleta ment e en desac uerdo	En desac uerdo	Ni en acue rdo ni en desa cuer do	De acuer do	Com pleta ment e de acuer do
I. Características del docente					
1. Generalmente trabajo con gusto en lo que hago.					
2. Me hace falta más preparación pedagógica para impartir mi clase.					
3. Tengo los conocimientos suficientes para impartir mi clase.					
4. Las clases que imparto no se relacionan con mi carrera/preparación profesional.					
5. El contenido pedagógico impartido es insuficiente.					
II. Principales problemas de la Educación Media Superior					
6. La institución no cuenta con la infraestructura suficiente o necesaria.					
7. Dedico cierto tiempo para la preparación de mi(s) clase(s).					
8. Tengo libertad para diseñar ejercicios, estrategias y actividades para la clase.					
III. Experiencia con los alumnos					
9. En el salón, predominan los problemas de disciplina.					
10. La edad no es factor importante en el trato con los alumnos.					
11. Es relevante el contexto económico y demográfico del alumno para su trato.					

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo que usted conteste está bien, porque es lo que usted considera o cree.

	Com pleta ment e en desac uerdo	En desac uerdo	Ni en acue rdo ni en desa cuer do	De acuer do	Com pleta ment e de acuer do
12. Las reformas educativas afectan de manera positiva a los alumnos, ya que logran mayor comprensión de los temas.					
13. El alumno cumple generalmente con lo que le pido.					
IV. Reformas académicas					
14. Creo que las reformas educativas son adecuadas.					
15. Aplico las actividades de las reformas educativas.					
16. Creo que las reformas educativas son decisiones que no se basan en la práctica sino en teorías.					
17. Participo en las decisiones de las reformas educativas.					
18. Las reformas educativas propuestas son adecuadas para una educación de calidad en la actualidad.					
19. Las reformas educativas tienen un impacto positivo en el alumno.					
20. El docente es resistente al cambio con las reformas educativas.					
V. Formación continua					
21. He participado en cursos para mejorar mi práctica.					
22. Lo visto en cursos de formación académica no se ha traducido en una práctica positiva.					
23. Me han ofrecido diplomados para mejorar mi práctica.					

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo que usted conteste está bien, porque es lo que usted considera o cree.

	Com pleta ment e en desac uerdo	En desac uerdo	Ni en acue rdo ni en desa cuer do	De acuer do	Com pleta ment e de acuer do
24. No practico la formación continua informal, como compartir experiencias con otros docentes.					
VI. Vocación y profesión como docente					
25. Creo que soy un profesionalista que labora como docente.					
26. Creo que soy docente pero también profesionalista.					